VII. Jahrg. Oktober—Dezember 1933 Nr. 10—12

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Die Angst des Kindes

Hans Zulliger . . . . Der Abenteurer-Schundroman
Fritz Redl . . . . . Wir Lehrer und die Prüfungsangst
Edith Buxbaum . . . Angstäußerungen von Schulmädchen im Pubertätsalter
Josef K. Friedjung . Angst in der Kindheit und als Problem des Kinderarztes
Alice Bálint . . . . . Über eine besondere Form der infantilen Angst
Hans Zulliger . . . . Die Angst im Formdeutversuch nach Dr. Rorschach
Richard Sterba . . . Theorie der Angst
Editha Sterba . . . . Aus der Analyse einer Hundephobie

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 3·—

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Begründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider

Herausgeber:

August Aichhorn
Wien V, Schönbrunnerstraße 110

Dr. Paul Federn
Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud
Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng
Basel, Angensteinerstraße 16

Prof. Dr. Ernst Schneider
Stuttgart

Hans Zulliger
Ittingen bei Bern

Schriftleiter:

Dr. Wilhelm Hoffer, Wien, I., Dorotheergasse 7

12 Hefte jährlich M. 10·—, schw. Frk. 12·50, österr. S 17·—
Einzelheft M. 1·— (schw. Frk. 1·25, österr. S 1·70)

Geschäftliche Zuschriften bitten wir zu richten an

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Wien I, In der Börse

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" können geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postscheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien":

Postscheckkonto	Jahresabonnement	Postscheckkonto	Jahresabonnement
Leipzig 95.112	*M. 10·—*	*Budapest 51.204*	*P 13·60*
Zürich VIII, 11.479	*Frk. 12·50*	*Zagreb 40.900*	*Din. 136·—*
Wien 71.633	*S 17·—*	*Warszawa 191.256*	*Zl. 21·70*
Paris C 1100.95	*Fr. 60·—*	*Riga 36.93*	*Lat. 12·50*
Prag 79.385	*Kč 80·—*	*s'Gravenhage 142.248*	*hfl. 6·—*
Stockholm 44.49	*schw. Kr. 13·50*	*Kjöbenhavn 24.932*	*dän. Kr. 12·50*

Bei Adressenänderungen bitten wir, freundlich auch den bisherigen Wohnort bekanntzugeben, denn die Abonnentenkartei wird nach dem Ort und nicht nach dem Namen geführt.

In Vorbereitung befinden sich folgende Sonderhefte: **„Lern- und Denkstörungen", „Jugendliche Verwahrlosung und Kriminalität", „Pubertätsprobleme".**

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

VII. Jahrg. Oktober—Dezember 1933 Heft 10—12

Der Abenteurer-Schundroman

Von Hans Zulliger, Ittigen

Die Schüler schreiben einen „Freien Aufsatz" ein.

Der Lehrer bummelt in der Stube herum, guckt da und dort einem über die Schulter, dann bleibt er an seinem Tische vorn stehen. „Ich langweile mich. Hat mir jemand was zum Lesen? — Nein, kein Bibliotheksbuch, lieber so einen kleinen Schundroman — — aus der Sammlung „John Kling", oder etwas ähnliches!"

Aufgeregtes Tuscheln. „Er hat etwas gemerkt. Was will er damit? Möchte er jemand erwischen? Oder gesteht er am Ende ein, daß er auch lieber Schundromane liest als andere Bücher?"

„Also auch Sie!" sagt ein Frechdachs laut heraus und erhebt sich. Er hat vier schmale Bändchen hervorgezogen. Die Klasse lacht. Er bringt die Büchlein. „Da. Ich habe sie zwar dem Vater gestohlen. Der hat so viel, er merkt es nicht. Und ich lege sie ihm später wieder hin!"

Es sind Bändchen aus einer Sammlung „Manolescu, der Fürst der Diebe".

„Warum hast du sie denn stehlen müssen? Hätte er sie dir nicht auch zum Lesen geliehen?"

„Er sagt, das sei nicht für mich. Als ob er wüßte, was ich gern lese!"

Es entsteht nun eine wilde Diskussion, an der sich auch die Mädchen beteiligen. „Schundliteratur[1] ist zehnmal interessanter als alle anderen Bücher. Davon verstehen leider die Erwachsenen nichts. Sie tun immer so, als wüßten sie besser als die Kinder, was diese interessiert, und was für sie paßt. Darum drücken sie einem jene langweiligen Bibliotheksbände in die Hand, von denen sie behaupten, man lerne etwas daraus, sie seien ‚moralisch einwandfrei' und enthielten ‚prächtige Naturschilderungen' und was derlei Quatsch mehr ist. Sie glauben, was sie schön finden, das sei auch für uns gut — oder sie tun wenigstens so, als ob sie das schön fänden. Scheinheilig sind sie! Meine Schwester liest einen Fortsetzungsroman ‚Die Braut des Wildschützen' oder ‚Die verlorene Unschuld', jede Woche bringt ein

1) Gemeint sind Abenteurer- und Detektivschundromane.

INTERNATIONAL PSYCHOANALYTIC UNIVERSITY
DIE PSYCHOANALYTISCHE HOCHSCHULE IN BERLIN

Hausierer ein Heftchen. Und meine Mutter macht Krach, wenn ich das Tagblatt stibitze, um ‚Die verschwundene Million' vor ihr zu lesen . . .

Man ist ja gewohnt, daß einem die Erwachsenen ausgerechnet das verbieten wollen, was sie selbst mit Leidenschaft tun! So ist es mit dem Rauchen, dem Biertrinken und anderen Dingen, die einem Freude machen . . ."

„Wißt ihr", unterbricht der Lehrer, „es besteht da nämlich ein Gesetz, das verbietet den Handel mit solchen Büchlein."

„Wieso kann man sie denn auf dem fliegenden Büchermarkt überall kaufen?"

„Wo hast du denn gekauft?"

„Ich nicht. Mir will man sie nicht geben. Da schickt man halt den Bruder hin, der ist aus der Schule, oder einen älteren Kameraden . . ." Und der Lehrer erhält genaue Auskunft, wohin er gehen müsse, um Schundromane kaufen zu können.

Dann wendet sich das Gespräch. Man gibt ihm zu wissen, daß „Manolescu" gar nicht so interessant sei. Die Sammlung „John Kling" ist viel spannender. „Gusti, bring ihm doch etwas", wird ein Dreizehnjähriger aufgefordert. Er ist ein kleiner, breitgewachsener, schwarzhaariger Kerl, der hinten in der Klasse sitzt. Nun geht er zu dem Kleiderhaken, wo sein Schulranzen aufgehängt ist, kramt darin und bringt eine Anzahl Bändchen hervor, die er auf dem Tische ausbreitet.

„Der Mitternachtsvampyr", „Der Mann ohne Kopf", „Der Dämon von Evaston", „Die Aasgeier von London", „Die Gespensterdschunke", „Der Sohn des Teufels", „Die Insel der schwarzen Mumien", „Mister Barnatos' Diamanten", „Das Tribunal der grauen Ratten" — — —

Die Schüler haben alle ihre Plätze verlassen und betrachten die Ausstellung auf dem Tisch. Einen Augenblick herrscht Stille. Dann geht's wieder los: „Der Franz hat ‚Das Haus mit den verlorenen Seelen', das ist interessant. ‚Das Zimmer des blauen Todes' ist es noch viel mehr! Das hat der Karl. — Die Kläre hat ‚Madame Satan', das ist noch viel spannender!"

„Ich kann nicht alle diese Büchlein lesen", sagt der Lehrer. „Welches ist denn das allerinteressanteste, das spannendste?"

„Was versteht ihr!" sagt Emil großartig. Er ist einer der führenden Jungen der Klasse. „Warum bringst du ihm die ‚Rote Kröte' denn nicht?" wendet er sich an Gusti. „Da ist kein einziger Satz drin, der nicht spannend wäre. Das ist doch der allerinteressanteste Roman!"

Eine ganze Anzahl Mädel und Jungen bestätigen diese Aussage.

Gusti zögert. „So hol' sie doch endlich!" fordert ein Mädchen ihn auf. Es ist Alice, Gustis Freundin' eine Vierzehnjährige, die im gleichen Hause mit ihm wohnt.

„Wenn Sie sie mir sofort wieder zurückgeben!" meint Gusti.

„Warum sofort? Gehört sie nicht dir?"

„Doch, aber ich brauche sie d'rum. Heut' abend." Das sagt Gusti leiser, er errötet ein wenig und senkt den Blick verlegen.

„In einer Stunde werde ich sie wohl gelesen haben, dann bekommst du sie zurück."

Gusti geht sie holen, die „Rote Kröte", er hat sie in seinem Pültchen unter Schulbüchern versteckt. Unterdessen versichert Alice, daß sich der Bub von der „Roten Kröte" kaum trenne. Sie gefalle ihm so sehr, daß er sie immer wieder lese. Es sei zu glauben, daß er sie bald auswendig könne.

Gusti kommt mit der „Roten Kröte". Man sieht ihr an, daß sie schon mancherlei erlebt hat. Die Deckel sind zerrissen, von unsauberen Händen abgegriffen und verhutzelt. Die Zeichnung darauf ist kaum mehr sichtbar: ein Flugzeug, das abstürzt, davor ein Mann an einem sich öffnenden Fallschirm. Die „Rote Kröte" hat hundert Ohren, der Umschlag zeigt Spuren von verschiedenen Menus, „Tolggen" von Kaffee und anderen Flüssigkeiten, von Schmalz und grüner Wasserfarbe.

Der Lehrer setzt sich zum Lesen hin, die anderen Büchlein werden weggeräumt, die Schüler schreiben wieder an ihren Aufsätzen.

*

Der Held der Geschichte ist der Abenteurer John Kling, zehnmal gescheiter als sämtliche Scotland-Yard-Männer, die ihn verfolgen, gescheiter aber auch als die Verbrecherklüngel, die ihn gern beiseite schaffen würden. Er ist eine merkwürdige Figur darum, weil er Feinde sowohl auf Seite der Gesetzesvertreter als bei den Rechtsbrechern hat. Dazu vernimmt man, daß er ein Proletarier ist — also einer wie die Leute, die seine Abenteuer lesen. Wenn er Geld stiehlt, so behält er es nicht für sich, er stiftet damit ein Hospital, er schenkt es den Armen, er strotzt von Uneigennützigkeit. Er arbeitet mit einem Freunde, Jones Burthe mit Namen. Dieser ist sein etwas tollpatschiger Doppelgänger und Helfer, genau wie er gesinnt, bereit, für Kling durchs Feuer zu gehn. In der „Roten Kröte" schließen Kling und Chester, das ist der karrierehungrige Inspektor von Scotland Yard und der fähigste Verbrecherjäger, einen Waffenstillstand. Denn es gilt, den gefährlichsten internationalen Verbrecher und Spion, Vanderhoop, zu fassen, um einen Weltkrieg zu verhindern. Seine Sekretärin heißt Hellja, sie ist ein Ausbund von Schönheit und vortrefflichen Eigenschaften, heiß begehrt von ihrem teuflischen Patron, entpuppt sich jedoch als engelrein und als seine heimliche und erbitterte Feindin.

Und nun der Inhalt der Geschichte:

Im James Building zu London tagen die Diplomaten. Es soll ein Vertrag zustande kommen, der den Weltfrieden sichert. Die Vertreter der vertragschließenden Mächte erhalten geheimnisvolle Drohbriefe, das Dokument solle gestohlen und an feindlich gesinnte Großmächte ausgeliefert werden; die Folge davon würde den Ausbruch eines neuen Weltkrieges bedeuten. Unterzeichnet sind die Briefe mit dem Bildnis einer roten Kröte. Diese ist das Zeichen der gefährlichsten internationalen Spionageorganisation.

Chester wird vom Ministerium mit dem Überwachungsdienst bei der

Konferenz betraut. Er findet mehrmals in seinen Taschen oder auf seinem Schreibtisch kleine rote Kröten aus einer galalithartigen Masse; sie sind entweder durch ein geheimes Uhrwerk regulierte Höllenmaschinen mit einem äußerst wirksamen Explosivstoff, oder sie enthalten drohende Botschaften. Fabelhafte glückliche Zufälle bewahren Ch. vor einem frühen Tode.

Kling tritt nun auf. Er hat einen Mann beobachtet und verfolgt, der einen polizeilichen Steckbrief an den Litfaßsäulen mit einem Anschlag überklebt hat, der als Unterschrift die rote Kröte trägt. Die wunderschöne, bestrickende Hellja kommt zu ihm, um ihn im Namen des Spions Vanderhoop, der sich hinter dem Zeichen der roten Kröte verbirgt, zu warnen. K. jedoch begibt sich todesmutig in die Höhle des Löwen, in einen Palast, der angeblich einem harmlosen Kaufmann gehört. V. macht den Versuch, K. für den Dokumentendiebstahl durch ein bestechendes Geldangebot zu gewinnen. K. will jedoch nicht einwilligen, und eben, als der zornschäumende V. ihn töten will, langt eine Hand zum offenen nächtlichen Fenster hinein, ein Schuß ertönt, und in der Verwirrung kann K. flüchten. Später entpuppt sich der geheimnisvolle Retter als die Dame H.

Als K. mit Ch. in des Verbrechers Palast eindringt, ist der gesuchte Vogel ausgeflogen. Aber es wird eine geheime Falltüre entdeckt, die in die Kloaken hinunterführt. K. steigt in die gruselige Tiefe, hört und sieht, daß Gänge gebohrt werden, die in das James Building hinaufführen, und er errät den ganzen verbrecherischen Plan Vs.

Ch. wird durch einen maskierten Helfershelfer Vs. an der Konferenz vertreten. Die Maske ist dermaßen ausgezeichnet, daß selbst die nächsten Untergebenen Chs. den Betrug nicht erkennen. Ch. wird eingesperrt, während der verkleidete Verbrecher das Dokument in Empfang nimmt, um es in einen bereitstehenden Panzerwagen zu bringen. Auf dem Weg aus dem James Building sucht er aber einen Abort auf, und hier läßt er das Dokument an einem Bindfaden in die Kloaken verschwinden, um nachher mit einem ähnlichen, aber wertlosen Aktenbündel aus dem Hause zu treten. Tief unten in der Kloake nimmt V. das am Bindfaden herunterkommende Bündel in Empfang. Er weiß nichts davon, daß sich unterwegs Kling eingeschlichen hat, das wahre Dokument abhängte und an seiner Stelle eine Mappe mit Zeitungspapier als Inhalt hinschmuggelte. Der Weltfriede ist also gesichert.

V., im Glauben, daß er sich im Besitze des richtigen Dokumentes befindet, will mit einem Flugzeug, das in seinem Auftrag von der Sekretärin H. gekauft worden ist, nach Berlin fliegen. H. hat vorher heimlich das Tiefensteuer beschädigt, damit eine Notlandung nicht vermieden werden kann, und sie hat ebenso heimlich K. im Flugzeug verfrachtet. Mitten im Fluge entdeckt V. die Gefahr, er springt mit dem Fallschirm ab, ihm nach K. und die Dame. Sie sehen gerade noch, wie V. in einem verlassenen Kohlenbergwerk verschwindet. K. eilt ihm nach in den Schacht und in einen Stollen. Dieser führt jedoch zum Schacht zurück, V. kann entfliehen,

kommt nach Berlin, entdeckt vor dem Vertreter der feindlichen Weltmacht, daß er in seiner Mappe nur wertloses Papier eingepackt hat, tobt. Dann will er sich an seiner Sekretärin trösten, diese jedoch erschießt ihn kurzerhand.

Unterdessen übergibt in London K. dem wieder entfesselten Ch. das wahre Dokument. Chs. Karriere ist nun gesichert. Man beschließt, die Dame H. nicht zu verraten, ihr Mord wird als eine „ethische Tat" bezeichnet, und, nachdem sie mit K. noch ein letztesmal „gedinnert" hat, verreist sie nach Amerika.

Die spannendsten Stellen in der „Roten Kröte" sind die Verfolgungsszenen, besonders jene in den Kloaken und im verlassenen Kohlenbergwerk.

*

Nachdem der Lehrer die „Rote Kröte" gelesen hat, übergibt er sie ihrem Besitzer wieder. Es ist inzwischen Mittag geworden, die übrigen Schüler sind bereits fort, man ist unter vier Augen.

„Warum hast du eigentlich das Heftchen so rasch zurück gewollt?"

Gusti wird verlegen, er weiß nichts zu antworten.

„Magst du es mir denn nicht sagen?" drängt der Lehrer.

Der Junge seufzt: „Das ist so: Wenn ich am Abend allein bin und ich darf nicht zu Alice gehn, dann lese ich darin. Und dann hab' ich keine Angst —"

„Angst?"

„He, ja! Ich hab' Ihnen doch schon davon erzählt und geschrieben. Wenn ich nicht lese, so habe ich Angst. Es könnte jemand kommen, einbrechen und mich töten. Das Lesen lenkt mich ab."

„Warum muß es denn gerade die „Rote Kröte" sein, was du liesest? Ich versteh' das nicht."

„Sie ist am schönsten!"

„Aber du weißt doch schon, wie es in dem Buche hergeht — hättest du denn nicht noch weniger Angst und viel mehr Ablenkung, wenn du einen Schundroman lesen würdest, den du noch nicht kennst?"

„Nein!"

„Mir scheint doch —", der Lehrer schüttelt den Kopf.

Der Bub sucht zu erklären. „Wissen Sie, wenn man Detektivromane liest, dann hat man auch Angst. Man weiß nie, ob ein Detektiv getötet wird, wenn er in die Falle der Verbrecher gerät. Aber bei der „Roten Kröte", da weiß ich jetzt, wie's herauskommt. Daß alles gut wird. Es dünkt mich dann, ich möchte selbst auch dabei sein und Vanderhoop durch die Kloaken und im Bergwerk drunten verfolgen, so wie Kling es tut. Es geschieht Kling ja nichts, er siegt." Nach einigem Nachdenken fügt Gusti noch bei: „Er besudelt sich die Hände nicht einmal mit Blut!"

„Wie meinst du das?"

„Weil die Hellja den Spion tötet!"

„Wäre der Roman nicht noch schöner, wenn es Kling täte? Er wäre dann der Held."

„Das wäre ja auch ganz schön, aber mich dünkt es, wenn Hellja den Vanderhoop tötet, so ist es noch schöner. Solchen Mut haben die Mädchen nicht bald. Und Kling, das ist ein Mann, der nie etwas Schlimmes tut, da ist es für seinen Charakter noch schöner, wenn er niemand tötet, nicht einmal den Vanderhoop, obschon es der verdient hätte!"

„Ja so — du hast recht, das leuchtet mir jetzt auch ein! — Noch etwas: Hätte dir der Roman nicht noch viel besser gefallen, wenn zuletzt der Kling die Hellja heiraten würde? Das wär doch ein flottes Paar, nicht?"

„Ja, das wäre auch schön, aber der Dichter hat es anders gemacht, und so wie er es geschrieben hat, ist's noch schöner. Kling darf sich nicht verheiraten!"

„Warum denn nicht?"

„Er kann doch nicht jede heiraten, der er hilft! Sehen Sie, das ist schon der Band 202! Das ist viel schöner, wenn er ledig bleibt und neue Heldentaten verübt!"

„Du denkst also, wenn sich der gute Kling mal verheiratet, dann ist es mit seinen Heldentaten aus?"

Gusti sinnt eine Weile. Dann zuckt er mit den Schultern. „Mir gefällt es einfach besser, wenn er ledig bleibt. Er nimmt kein Geld, und er nimmt sich auch die geretteten Mädchen nicht zur Frau. Das macht ihn fein, der hat einen Charakter!"

„Du möchtest also werden wie er?"

„Ein wenig schon!"

„Aber dann darfst du nicht so ängstlich sein, Gusti, wenn's doch Kling nicht ist! — Seit wann hat das mit der Angst eigentlich begonnen?"

„Früher war ich nicht ängstlich. Es mag etwa ein Jahr her sein!"

„Und seit wann liesest du solche Romane?"

„Noch nicht so lang. Seit den Sommerferien. Da war ich beim Meister meines Bruders in den Ferien, und der Bruder hat mir die Büchlein geschenkt!" Er lächelt und sagt dann mit einem Quietschen in der Stimme: „Wissen Sie, wenn ich solche Büchlein lese, dann lerne ich auch gerade lesen. Früher konnte ich nicht gut, ich hatte eine Drei im Zeugnis, und nun ist schon eine Zwei draus geworden!"

„Du hast doch mehr als einen Bruder — welcher hat dir die Büchlein geschenkt?"

„Der Max."

Der Lehrer schneidet ein nachdenkliches Gesicht, er sinnt, sucht sich zu erinnern. Gusti kommt ihm zuhilfe. „Es ist der, dem man hier im Dorf den Übernamen „Neger" gab!"

*

Gusti ist der Sohn einer armen Witwe, die sich als Wäscherin und Stundenfrau ihr Leben verdient. Ihre Kinder sind bis auf den Gusti alle

aus der Schule entlassen, teilweise schon verheiratet. Es wohnen keine mehr bei ihr. Der Vater starb, als der nachträglich noch hinzugekommene Jüngste nicht ganz drei Jahre alt war.

Wenn die Mutter nachts fortgehen muß, kommt manchmal Alice zu Gusti, oder er verbringt den Abend bei ihr drüben; sie ist die jüngste Tochter einer andern Witwe, die auf ähnliche Weise wie Gustis Mutter lebt. Das Wohnhaus liegt etwas abseits von den übrigen Gebäuden, in der Nähe befindet sich eine große Kiesgrube.

Alice ist ungefähr ein gleicher Angsthase wie ihr Freund, dies ist aus einem ihrer freien Aufsätze deutlich ersichtlich.

„Als einmal Frau X. und meine Mutter nicht zuhause waren", schreibt sie, „wurde Gusti von seiner Mutter zu mir herüber geschickt. Gusti sagte: ‚Komm, wir wollen in das Wohnzimmer gehen, und dort machen wir Musik.' — Ich nahm den Grammophon hervor, setzte ihn auf den Tisch, und wir ließen eine Platte durch. Wie die Platte zuende war, sprach Gusti: ‚Alice, wir setzen den Grammophon wieder an seinen Ort, wenn jemand käme, hörten wir es sonst nicht einmal!'

Wir stellten ihn wieder an seinen Ort. Da, plötzlich, fuhr Gusti zusammen. Er flüsterte mir zu: ‚Alice, hast du gehört, es ist jemand in der Küche!'

Ich schnellte zusammen, als er das sagte. Gusti kroch unter den Tisch und flüsterte mir wieder zu: ‚Alice, Alice, geh doch schauen, wer draußen ist!'

‚Ich? — Ja, kannst recht denken! Geh doch du!'

Er schlich vom Tisch weg unter ein Bett, ich ihm nach. Als wir dort eine Zeitlang still gelegen hatten und ich nichts mehr hörte, ging ich schauen. Als ich draußen nichts mehr sah, ging ich dem Bette zu, wo Gusti darunter lag. Ich erschreckte ihn so sehr, daß er schrie, wie wenn er am Messer wäre.

Dann lachte ich, und als er sich erholt hatte, ging ich ihn begleiten bis zu ihrer Türe. Die Mütter kamen an, ich kehrte zurück und ging ins Bett."

Einen fast gleichen Bericht hat Gusti einmal geschrieben: „An einem Abend mußte ich allein zuhause sein. Als die Uhr 9 Uhr schlug, ging ich voller Angst ins Bett. Im Bett dachte ich immer: Wenn nur die Mutter bald heimkäme. Wenn jemand kommt und mich tötet. Auf einmal hörte ich jemand durch den Garten gehn. Ich horchte eine Zeitlang, aber ich hörte nichts mehr. Die Katze wollte hinaus. Sie streckte den Kopf durch beim Fensterladen. Und sah, daß jemand draußen war. Sie streckte das Pfötchen hinaus. Dann konnte sie es nicht mehr hereinziehen. Sie schrie jämmerlich. Endlich stand ich auf und guckte beim andern Fenster hinaus. Dann war draußen nur eine andere Katze."

In den freien Aufsätzen Gustis findet sich außerdem eine Reihe von Traumberichten. Es handelt sich um Angstträume, die teilweise schon

vor jener Zeit geträumt worden sind, als der Junge im Besitze der Schund romane war. Wenn wir darin finden, daß sich der manifeste Inhalt kaum von den Kloakenträumen (3 und 4) der späteren Zeit unterscheidet, wundern wir uns nicht. Es scheint nur so, als ob Gusti schon vor der Lektüre der „Roten Kröte" mit der Milieuschilderung des Schundromans vertraut gewesen wäre — man könnte glauben, daß der Bub das gesamte Bildmaterial zu seinen Träumen der „Roten Kröte" entnommen habe. Für die beiden letzten Träume könnte dies zeitlich möglich sein, als er aber die zwei ersten Träume berichtete, standen wir noch im Frühjahrsquartal und vor den Sommerferien. Schundromanlektüre der „Roten Kröte" hatte ihn damals also noch nicht beeinflußt. Wenn sich die Traumsymbole mit Inhalten aus dem Schundroman decken, so steht dies nicht in dem Sinne in ursächlichem Zusammenhang, daß der Schundroman die Traumbilder weckte. Die Kloakenphantasien mußten bereits vor der Lektüre in Gusti eine wichtige Rolle gespielt haben. Als er dann einen Schundroman fand, worin von Kloaken berichtet war, trug das möglicherweise dazu bei, daß der Junge gerade diesen und nicht einen anderen Schund zu seiner Lieblingslektüre machte.

Aber wir wollen jetzt hören, wie der Bub uns Träume erzählt.

1. *„Ich träumte, es springe mir ein Mann nach in der Nacht. (springen = laufen). Dann sprang ich immer davon, etwa eine Viertelstunde. Da wurde ich müde. Ich satzte (= sprang) in einen Straßengraben und schlüpfte in eine Röhre. Er kam mir nach und sagte: Jetzt habe ich dich. Und er wollte mich am Bein packen. Aber ich versetzte ihm eines auf die Finger, daß er mich nicht an den Beinen nehmen kann. Ich schlüpfte durch die Röhre ganz hindurch, auf die andere Seite der Straße. Der Mann war ganz voll Dreck. Ich begann wieder zu springen und erwachte."*

2. *„Ich träumte, unser Jauchelochdeckel sei kaput. Und nur ein Laden darüber. Ein Mann sprang mir nach, da satzte ich ins Jaucheloch. Es war nicht viel drin. Da kam der Mann und ging ums Loch herum. Ich dachte, ich bin gerettet. Aber da kam er schon zurück und schaute hinunter. Vor Angst bin ich erwacht."*

3. *„Ich träumte, ich mußte in der Nacht noch hinaus. Da kam ein Mann aus dem Garten und mir nach. Ich lief zur Kiesgrube hinüber: Es ging quer über das Land. Ich brüllte immer um Hilfe. Ich kam fast nicht von der Stelle und hatte sehr Angst. Da sah ich in der Grube ein Loch. Ich sprang hinein und in einen Gang hinein. Der (Mann) wollte nach, aber er war zu groß (zu dick). Da wollte er mich mit der Hand nehmen, aber ich haute sie ihm ab. Denn ich hatte auf einmal einen Säbel. Aber jetzt hatte ich noch mehr Angst, weil ich dem die Hand abgehauen hatte, und ich erwachte.* Die Mutter sagte: Du bist noch ein Schnörri. Aber ich wußte nicht, daß ich im Schlafe geredet hatte."

4. „Gestern bekam ich einen merkwürdigen Traum. *Ich war in einem Schlosse, da waren noch drei Mannen. Der eine sagte: Wir machen ein*

Kartenspiel, aber wer verliert, der kommt nicht mehr aus dem Schloß. Ich verlor. Da kam ein Neger. Er kam zu mir und nahm mich bei der Hand. Er führte mich in einen kleinen Raum. Erschrocken blieb ich stehen. Der Neger ging hinaus. Von allen Seiten kam Wasser herein. Es stieg immer und immer. Als es mir fast beim Kopf war, konnte ich erwachen, ich hatte sehr heiß und Durst."

Diese Träume konnten selbstverständlich nicht einer exakten Psychoanalyse unterzogen werden. Wenn wir sie einigermaßen ausdeuten wollen, so sehn wir uns gezwungen, nur die gröbste Symbolik darin zu verfolgen, und uns auf Analogieschlüße aus analysiertem Traummaterial zu stützen. Wir sind uns der Einwände wohl bewußt, die man gegenüber einem solchen Verfahren erheben kann. Man wird jetzt sagen, daß hier wieder einmal ein Analytiker seine Phantasien in einen Traum und in einen Menschen hineindeute. Wer jedoch einigermaßen mit der Psychoanalyse vertraut ist und weiß, daß man bestimmte Symbole mit einer bestimmten Bedeutung immer und immer wieder findet — und wer weiß, daß es einer viel umfangreicheren Arbeit bedürfte, um nur einen dieser Träume einigermaßen zu Ende zu deuten, der wird es nicht als eine Ungeheuerlichkeit einschätzen, wenn hier versucht wird, den latenten Traumgedanken dieser Träume in den gröbsten Zügen zu erraten.

Der gefährliche Mann, der einen Jungen in seinen Träumen verfolgt, der Mann der bestraft und tötet, ist letzten Endes immer der Vater. Wir treffen eine solche Figur in allen vier von Gusti berichteten Träumen an. Im ersten und im dritten wehrt sich der Junge, er verletzt den Verfolger. Beidemale verwundet er ihn an den Händen, im dritten Traum säbelt er ihm sogar eine Hand weg. Der erste Traum sagt aus, daß der Mann den Jungen „am Bein" packen will. Aus der Traumsprache müssen wir schließen, daß hier der Inhalt der Kastrationsangst dargestellt ist (die Jungen bezeichnen den Penis oft als „Beinchen", „mittleres Bein" usw.). Gusti muß also vor einem Manne flüchten, der ihn kastrieren möchte, er setzt sich zur Wehr und kastriert den Verfolger (das Verletzen und Absäbeln der Hand). Diese Kastration geschieht beidemale in einer Höhle: in einer engen Röhre, in einer Art von engem Stollen. Aus vielen analysierten Beispielen wissen wir, daß solche engen Räume gewöhnlich den Mutterleib bedeuten. Die infantile Phantasie, daß der Vater im Mutterleib vom Sohne kastriert wird, ist nicht selten anzutreffen. Es scheint also, daß Gusti vor dem Vater in den Mutterleib zurückflüchten möchte und dort hofft, sich seiner erwehren zu können. Aber der vierte Traum zeigt deutlich, daß damit die Angst nicht beseitigt werden kann: nachdem es gelungen ist, dem Mann die Hand abzuhauen, wird neue Angst akut, „weil ich ihm die Hand abgehauen hatte". Wahrscheinlich hat diese Angst Bezug auf die Bestrafung, die auf das Verbrechen folgen muß.

Der zweite Traum zeigt deutlicher noch als der erste, daß sich Gusti in den Darm der Mutter flüchten möchte. Abzuggraben, Jaucheloch, wohl

auch die Kiesgrube lassen vermuten, daß Gustis Mutterleibsphantasien anal gemeint sind. Wir treffen bei Kindern sehr häufig die Phantasie, daß Zeugung, Leben im Mutterleib und Geburt durch den und im Darm stattfinden.

Der vierte Traum läßt den „Neger" auftreten. Wir wissen, daß „Neger" der Übername eines Bruders ist. Es ist dies derjenige unter den Brüdern, welcher zu Lebzeiten Gustis am längsten in der Familie die Vaterstelle vertrat. Das läßt die Vermutung, daß sich Gusti von einem phantasierten Vater — in Wirklichkeit ist er ja längst tot — verfolgt fühlt, noch wahrscheinlicher erscheinen. Zudem ist es in diesem Traum wahrscheinlich die Blase, die als der Raum gedacht ist, worin sich das Kind im Mutterleibe befindet, denn das von überall hereinströmende Wasser läßt dies vermuten. Das Kartenspiel ist aus der „Roten Kröte" entnommen. Nachdem Kling dem Verbrecher hat entrinnen können, macht man im Palast (das „Schloß" im Traum) ein Kartenspiel.

Zusammenfassend kann man deuten: Gusti, ein Junge, der sich in der Pubertät befindet, und in dem sich schubweise die Phasen der frühkindlichen Sexualität neuerdings abwickeln, laboriert an seinem Ödipuskomplex herum. Ihm wird ganz besonders Angst, wenn die Mutter weg ist. Sie sollte immer bei ihm sein, er möchte sie ganz in Beschlag nehmen. Mit dem Ödipuskomplex steht als Strafphantasie die Kastration im Zusammenhang. Gusti findet vorläufig aus den bedrängenden, neuerwachten Sexualtrieben seiner Pubertätszeit keinen Ausweg, keine Lösung. Er möchte am liebsten in seine Mutter zurück flüchten, um allen Nöten zu entrinnen. Die Flucht unter Tisch und Bett hat wahrscheinlich den gleichen Sinn.

Gusti erinnert sich an seinen Vater kaum mehr. Darüber befragt, weiß er zu berichten: „Vater war ein großer, dicker, schwarzer Mann, immer rußig und dreckig, denn er arbeitete in einer Kokserie. Er hatte ein großes Gesicht und kohlenschwarze Haare, aber schöne Locken (der „Neger„!), die habe ich ihm manchmal gestreckt, wenn er guter Laune war."

Darauf aufmerksam gemacht, daß also der Vater gelegentlich auch schlechter Laune gewesen sein müsse, gibt Gusti die Auskunft, er erinnere sich kaum mehr, er habe das Gefühl, der Mann hätte oft mit der Mutter Streit gehabt. Einmal sei der Vater wütend über ihn gewesen, weil ihm der kleine Gusti das Rasiermesser hervorgeholt hatte. Da hätte der Vater dem Büblein gedroht, er haue ihm ein Ohr ab, wenn er das Rasierzeug nicht in Ruhe lassen könne.

Wir wissen aus der Kinderpsychologie, daß solche Drohungen regelmäßig als Kastrationsdrohungen aufgefaßt und umgedichtet werden. Es ist auffällig, daß sich der Junge, der angibt, von seinem Vater sozusagen nichts mehr zu erinnern, den Vorfall mit dem Rasiermesser in seinem Gedächtnis behalten hat. Es ist dies möglicherweise eine Deckerinnerung, hinter der sich eine direkte Kastrationsdrohung verbirgt, wie sie von Leuten der Ge-

sellschaftsschicht des Herrn X. nicht selten ausgestoßen werden, wenn ihre Jungen exhibieren oder sich onanistischen Spielereien hingeben.

*

Zum Material ist noch nachzutragen, daß eine Zeitlang ein schlimmes Gerücht über Gusti und Alice im Dorf herumgeboten wurde. Es hieß, die zwei Kinder betrieben „Schweinereien", es seien Koitusversuche vorgekommen.

Sowohl der Bub als das Mädel stritten die Verdächtigungen als üble Verleumdungen entschieden ab. Alice erklärte sich vor Vertrauenspersonen ohne weiteres zu einer ärztlichen Untersuchung bereit, um den körperlichen Beweis ihrer Unberührtheit zu erbringen.

Gusti bestritt nicht, daß er davon wisse, daß andere Jungen und Mädel „Schweinereien" treiben, sich beschauen und betasten. Aber ihm wäre dies „nie in den Sinn gekommen". Er sei immer froh gewesen, nicht ganz allein in der nächtlichen Wohnung auf die Mutter warten zu müssen. Und er könne einen Eid schwören, daß er nie „etwas Unrechtes" mit Alice getan habe.

*

Es sind innerhalb der Psychoanalyse eine schöne Zahl von Arbeiten verfaßt worden, die Dichtungen untersuchten. Freud selber hat mehrere seiner Begriffsformulierungen aus der schönen Literatur genommen, und er hat Abhandlungen über literarische Werke geschrieben.

Wenn wir jetzt einen Schundroman hernehmen und einer kleinen Analyse unterziehn, so ist man vielleicht versucht, an einen dummen und wenig angebrachten Spaß zu denken. Aber von einem wissenschaftlichen Gesichtspunkte aus kann auch ein Schundroman mit genau der gleichen Berechtigung und Motivierung psychologisch untersucht werden wie ein klassisches Drama, ein Mythus, usw.

Wir wollen versuchen, die „Rote Kröte" psychoanalytisch zu sichten und zu deuten, und vermuten, bei dieser Arbeit hinter die Gründe zu kommen, weshalb der Schundroman bei Dreizehnjährigen im Allgemeinen und bei Gusti im besonderen so sehr beliebt ist. Dabei sind wir uns bewußt, daß die Untersuchung nur die Grundzüge der Fabel zum Gegenstand haben kann, und daß sie nicht mehr als sehr schematisch sein wird. Aber, es gilt ja, nur soviel an groben Umrissen zu erkennen, daß uns klar werden kann, wieso der Schundroman Angst zu binden imstande ist.

Als sicher darf angenommen werden, daß sich Gusti mit dem Helden der Geschichte, mit John Kling identifiziert. Er hat uns selber gesagt, daß er werden möchte wie dieser. John Kling ist der Angstfreie, der sich auch in den schwierigsten Situationen des Lebens zurechtfindet und dem drohenden Tode immer wieder entkommt. Gewiß wird jemand wie Gusti, der in der Angst fast umkommt, sich einen Angstfreien zum Ideale wählen, Außerdem ist es die Regel, daß sich ein Leser mit dem Helden seiner Geschichte identifiziert. Kling ist wie Gusti ein Proletarier, der sich eines-

teils erbittert gegen die Autorität wehrt, die seine Ansprüche nicht befriedigt, weil sie den Besitz protegiert und die Armen schlecht behandelt, der aber andernteils auch gegen das Verbrechen kämpft, sowie Gusti gegen seine verbrecherischen Triebe zu kämpfen hat. Daß Gusti gegen solche Strebungen in sich angehen muß, soll später belegt werden.

Vanderhoop, der bis dahin allmächtige Verbrecher und Spion, entspricht der Figur eines schlimmen Vaters. Es kommt ihm nicht darauf an, die Sohnesfiguren Kling-Burthe-Chester mit seinen explosiblen Kröten vernichten zu wollen; er ist als älterer Mann geschildert; mit Gewalt will er schließlich die engelgleiche Dame Hellja besitzen; es wäre ihm gleichgültig, wenn ein neuer Weltkrieg ausbräche, wenn nur er es dabei gut hat. Wenn wir daran denken, daß Gusti, als er noch klein war, Kriege im elterlichen Hause, das ihm die „Welt" bedeutete, mitmachen mußte, und daß diese Kriege um die Mutter gingen, so drängt sich uns die Vermutung auf, Hellja bedeute die Mutter. Diese Ansicht stützt die Tatsache, daß Hellja dem Vater (Vanderhoop) und dem Sohn (Kling und Burthe) als begehrenswert erscheint, und daß der Sohn nachträglich auf sie verzichtet. Der Verzicht wird von Gusti als notwendig bezeichnet und damit rationalisiert, daß Kling-Burthe nicht jedes Mädchen heiraten könne, das gerettet wird.

Phantasien, in denen der Sohn die Mutter vor dem schlimmen Vater rettet, finden sich bei Jungens häufig. Die Auffassung, daß die Mutter die heimliche Feindin des Gatten sei, entspricht den Rettungsphantasien der Knaben, besonders dann, wenn sie den Geschlechtsverkehr der Eltern belauschen konnten und ihn als einen sadistischen Akt auffaßten.

Derartige Beobachtungen muß Gusti in seiner frühen Jugend sicher gemacht haben. Die Familie X. bewohnt ein Zweizimmerlogis. Beide Räume sind mit Betten belegt. Im einen hausten die älteren Kinder, Gusti schlief lange Zeit im Zimmer der Eltern, und, nachdem der Vater gestorben war, bei der Mutter.

Gegen die Auffassung, daß Hellja ein Muttersubstitut bedeute, könnte eingewendet werden, daß sie eine reine Jungfrau ist, wie in der „Roten Kröte" mehrmals versichert wird. Aber die Sohnesphantasien von der unberührten und unbefleckten Mutter sind uns aus den therapeutischen Psychoanalysen und auch aus der christlichen Religion nichts Unbekanntes.

Der Scotland-Yard-Mann Chester scheint eine Mischfigur zu sein. Er ist teilweise ein Duplikat von Kling, der wie dieser den schlimmen Vater (Vanderhoop) verfolgt und von diesem verfolgt wird. Aber er ist auch der Vertreter der Staatsautorität, der Polizei. Er spielt die Rolle des Sohnes, dessen Ziele dieselben sind wie diejenigen John Klings, zugleich aber die eines ungefährlichen, gutmütigen und etwas blöden Vaters, den Kling belächelt, weil er klüger und fähiger ist als Chester.

Chester ist eine Art Mittelsperson. Über ihn weg gelingt die Identifikation mit der Autorität, die Angleichung des rebellierenden Sohnes mit dem Vater, einem Vater, der weniger gefährlich gemacht worden ist, und der

den Krieg vermeiden will. Chester ist der mehr domestizierte John Kling; auf dem Wege der Identifizierung mit ihm kann Gusti sich mit seinem Vater aussöhnen.

Im Roman werden noch weitere Symbole auffällig. Da ist vorerst die kleine rote Kröte aus der galalithartigen Masse, die den Sohnesfiguren gefährlich ist und vom Vater her stammt. Aus der Symbolik der Träume und Märchen wissen wir, was sie zu bedeuten hat. Weil sie eine rote Farbe trägt, wird das Symbol umso gröber. Es ist zu vermuten, daß in einer Geschichte, worin der väterliche Penis eine Rolle spielt, auch die entsprechenden Körperteile der Mutter dargestellt sind. In unserem Schundroman stehn dafür die Erde, die Kloaken, das verlassene (! Gustis Vater ist verstorben, er hat die Mutter „verlassen") Bergwerk.

Mit der Flugzeugreise wird ein gestörter elterlicher Koitus dargestellt. Dabei befindet sich der Sohn, ohne daß der Vater es weiß, im Mutterleib Merkwürdigerweise — scheint uns — ist es nicht der Sohn, der den Vater im Mutterleibe beim Koitus stört, sondern die Mutter selber: es ist Hellja, die das Steuer beschädigt. Die gewöhnliche, der Flugzeugreise entsprechende Knabenphantasie geht dahin, daß der Sohn den Vater im Mutterleibe kastriert, nicht die Mutter selber. Wir haben in den Träumen Gustis diese Phantasie gefunden: er befindet sich in der Abwasserröhre und tritt den Vater, der eindringen will, mit seinen Füßen auf die Hände, und er schneidet ihm mit seinem Säbel in der Kiesgrubenhöhle die Hand ab. Aber gerade bei dem Traume vom Handabschneiden haben wir vernommen, daß nach der Tat neue Angst sich entfaltet, die Angst vor der Vergeltung. Im Schundroman liegen die Tatsachen nun so, daß keine Vergeltungsangst nötig wird, weil die Mutter selbst (und an Stelle des Sohnes) den Vater kastriert.

Verfolgen wir nun kurz den Verlauf des Schundromanes.

Der Vater (Vanderhoop) will Streit (Krieg) über die Familie und die Mutter (das Land) bringen. Er verfolgt die reine Mutter (Hellja) mit seiner deutlich gezeichneten geschlechtlichen Gier. Der Sohn (Kling-Burthe-Chester) will verhindern, daß der Vater der Mutter etwas antut — daß er sie koitiert (den Weltkrieg entfesseln). Die Mutter rettet den Sohn (Kling-Burthe) durch einen Revolverschuß rechtzeitig vor der Vernichtung durch den Vater. Sohn und Vater verfolgen sich bis in den Mutterleib (die Kloaken, das Kohlenbergwerk, das Flugzeug). Immer ist es die Mutter, die den Sohn rettet, und zwar so, daß sie die Schuld auf sich lädt. Sie kastriert den Vater (Zerstörung des Flugzeugsteuers) und sie tötet ihn schließlich. So begeht sie an Stelle des Sohnes das „Urverbrechen", und auf diese Weise erspart sie ihrem Sohne die Vergeltungsangst. In einer sublimierteren Form kastriert zwar der Sohn den Vater auch: er schneidet das Aktenbündel ab und ersetzt es durch ein wertloses Papier. Dafür wird der Sohn (Chester) von der Mutter (dem Land) ausgezeichnet, und er macht Karriere. Wenn man beim Erscheinen Helljas zuerst geglaubt hat,

sie werde später die Gattin Klings oder Burthes, so erfährt man am Schluß des Schundromanes, daß die Söhne auf die Mutter verzichten. Diesen Zug kennen wir aus der Psychoanalyse als „nachträglichen Gehorsam" des Sohnes gegenüber dem väterlichen Gebote.

Der Schundroman „Die rote Kröte" löst das Oedipusproblem auf eine für den Sohn glatte Weise, indem einesteils der störende Vater von der Mutter getrennt und beseitigt wird, andernteils der Sohn keine kriminelle Tat vollbringen muß und so der Vergeltungsangst entgehen kann. Er bleibt schuldlos.

Eine derartige Lösung aus den Konflikten, denen kein Junge im Alter Gustis entgehen kann, muß für Gusti und seine Kameraden geradezu großartig wirken und erklärt die Vorliebe für den Schundroman. Wir haben in Gustis Träumen gesehen, daß er die ihn quälenden Probleme dadurch abwälzen will und ihnen so ausweicht, daß er sich in die Mutterleibssituation zurückzieht und auf die anal-sadistische Phase regrediert, und doch keine Ruhe findet vor der Angst. Der Schundroman nimmt alle die Themen, Probleme und Konflikte auf, mit denen sich Gusti momentan unbewußt beschäftigt, und er löst sie. Gewiß sind ihm weder seine unbewußten Phantasien, noch der Sinn seiner Träume und der symbolische Gehalt der „Roten Kröte" bekannt und bewußt; aber wir müssen annehmen, daß sein Unbewußtes auf die glückliche Lösung im Schundroman voll eingeht, daß es die Symbolik versteht und eine gleiche Lösung für sich selber herbeiwünscht.

Gusti verzichtet in der Realität auf direkte sexuelle Beziehungen zu seiner Freundin Alice. Und, indem er diese in die Küche hinausschickt, um nach dem vermutlichen Einbrecher zu sehn, während er sich unter Tisch und Bett verbirgt, verrät er, daß er von ihr (als Muttersubstitut) Rettung und Hilfe erwartet, ähnlich wie im Schundroman Hellja als Retterin und Helferin erscheint.

Diese Retterin und Helferin wirkt mit Werkzeugen typisch männlicher Sexualsymbolik, sie ist die „Frau mit dem Penis"; wir wissen, daß ihr phantasierter Penis sich in den Analysen immer als der Penis des Vaters entpuppt — die Frau hat in der homosexuellen Phantasie des Sohnes eine Umwandlung erfahren, sie ist eigentlich zum Mann („Vater") geworden; im Schundroman „Die rote Kröte" vertritt sie jenes Stück homosexueller Vaterbindung des Sohnes, das als „freundlich gesinnt" [sie warnt K. vor V.] ein Gegenstück zu jenem andern bildet, das ihn als Vanderhoop „verfolgt".

Es muß hier noch ein kleiner Zug aus dem Schundroman nachgetragen werden, der nicht unwichtig zu sein scheint. Nachdem der Spion Vanderhoop nach Berlin geflüchtet ist und entdeckt, daß er an Stelle des Dokumentes nur wertloses Papier in seinem Aktenumschlag drin hat, fällt eine kleine rote Kröte heraus und zerbricht. Es liegt ein Zettel in den Scherben mit der Niederschrift „Sehen Sie, die rote Kröte, Ihr teuflisches Symbol, kann auch einmal Ihnen gefährlich werden! Hüten Sie sich vor — John Kling!"

Der Sohn hat sich also heimlicherweise in den Besitz des väterlichen Penis gesetzt, und nun bedroht der Sohn den Vater mit der gefährlichen Waffe.

Im Roman „Die rote Kröte" werden alle jene Bedingungen erfüllt, um das Kräftespiel, wie es sich bei Jungen im Pubertätsalter abspielt, konfliktlos und angstlos zu lösen. Der Schundroman muß insbesondere solchen jungen Lesern mächtig zusagen, deren sexuelle Entwicklung noch stark mit anal-sadistischen und mit Mutterleibsphantasien durchsetzt ist.

Für einen Jungen wie Gusti spielt sich der Ödipuskonflikt noch auf einer anderen Ebene ab. Gusti laboriert unbewußt an der Aufrichtung des „Vaters" in seinem eigenen Selbst herum. Er arbeitet an der Konstituierung seines Über-Ichs. Der „Vater", der einst das Gesetz und die Macht von außen bedeutete, wird gleichsam psychisch einverleibt und als Richtschnur und Eigengesetz empfunden.

Mit dem realen Vater hat sich ja Gusti längst nicht mehr auseinanderzusetzen, weil er verstorben ist. In sich selber aber fühlt er zwei Kräftegruppen, die an seinem Ich zerren: auf der einen Seite die „verbrecherischen" Tendenzen seiner Triebe, auf der anderen die sittlichen Forderungen alles Autoritativen, dessen Urtyp einst der reale Vater war, und das sich durch seelische Akzeptierung weiterer autoritärer Forderungen libidinös an ihn verknüpfter Personen zu seinem Über-Ich fügte.

Gusti hat gleichsam alle Personen des Schundromanes „Die rote Kröte" in sich. Der Verbrecher Vanderhoop entspricht seinen eigenen schlimmen Trieben ebensosehr wie Chester, der Vertreter des Rechts, des „Rechten", während Hellja seiner Mutterimago gleichkommt.

Von Gustis verbrecherischen Trieben zeugen eine ganze Reihe freier Aufsätzchen, worin er hauptsächlich über Diebstähle berichtet. Er stiehlt seiner Mutter Zucker und Milch und macht daraus während ihrer Abwesenheit Karamels. Er strolcht in der nahen Stadt herum und stiehlt auf dem Markt oder bei den Fruchtständen der Italiener Kastanien, Orangen und spanische Nüßchen. Er geht in den Verpflegsraum eines Einheitspreisgeschäftes und benutzt einen unbeaufsichtigten Augenblick in dem Hochbetrieb, um einem Fräulein ein Schinkenbrötchen zu entwenden und damit zu verduften.

„An einem Sonntag", schreibt er, „nahmen ich und Gottfried Y., seinen Hund mit in den Wald. Wir liefen (=gingen) in dem Wald herum. Beim Moosackergut war ein Tor offen, sie hatten die Enten aus dem Hofe gelassen. Da haben wir den Hund hineingeschickt, der brachte eine im Maul daher. Gottfried nahm diese rasch in den Kuttenbusen (Rockinnentasche) und wir sprangen (=liefen) den Fußweg hinunter. Als wir stehen blieben und schauten, ob es einen Fraß gebe, war es fast die schönste. Aber da waren die Kleider ganz verblutet. Beim Bach haben wir sie gewaschen. Dann sind wir heimgegangen und haben die Ente gut versteckt. Am Montag Nachmittag haben wir sie gerupft, geschlachtet und gebraten.

Dann haben wir noch die Alice zum Fraß eingeladen. Der kann man schon trauen."

Andere Berichte Gustis schildern, wie er einen Erwachsenen „verrückt gemacht" hat, wie er Holzbeigen und Ziegelstöße auseinanderriß, Leute aus den Häusern herunterläutete, Birnen der öffentlichen Dorfbeleuchtung herunterschmiß, Glöckchen an den Telephonleitungen mit Steinwürfen zerschlug.

Man könnte vermuten, daß an diesen Heldentaten die Schundromanlektüre schuld sei. Die meisten der Berichte stammen aber aus einer Zeit, als Gusti noch keine solche Lektüre zur Verfügung hatte. Gusti scheint im Gegenteil trotz seiner Lektüre in der letzten Zeit moralischer geworden zu sein. Das könnte gerade jener Aufsatz beweisen, den er schrieb während der Lehrer die „Rote Kröte" las.

„Vorgestern mußte ich in eine Apotheke, um Jod zu holen. Da ist eine zusammengelegte (=gefaltete) Zwanzigernote am Boden gelegen. Es hat niemand etwas gemerkt. Ich bin schnell mit dem Fuß darauf getreten. Und als der Mann nach hinten ging und nicht auf mich sah, da habe ich das Nötlein rasch aufgehoben. Dann habe ich es ihm doch gegeben, und er hat mir zwei Franken gegeben. Manchmal reut es mich schier. Aber es ist auch schön, wenn man ehrlich ist."

Dieser Bericht, der mit einer Farbstiftzeichnung ausgestattet ist, die den Jungen im Moment darstellt, wo er die Note an den Apotheker hinterm Ladentisch abgibt, zeigt die beiden Tendenzen, die in dem Jungen miteinander kämpfen. Einesteils möchte er das gefundene Geld unterschlagen („Manchmal reut es mich schier"), aber er findet die Ehrlichkeit „auch schön". Diese scheint noch nicht recht festen Boden in ihm gefaßt zu haben, aber es ist doch ein Ansatz dazu vorhanden. Wahrscheinlich wünscht der Junge, daß ihn der Lehrer in der Ehrlichkeit bestärke. Durch ein diesbezügliches Lob sind wohl die weggegebenen andren 18 Franken leichter zu verschmerzen.

*

Es ist ganz selbstverständlich, daß die Jungen jener Klasse, deren Lehrer sich an den Schundromanen interessiert zeigte, über ihre Lektüre schrieben. Neben einem Drama „Die rote Kröte", das einige Schülerinnen und Schüler gemeinsam „dichteten" und aufführten, verfaßten sie eine Anzahl freier Auffätze. Ihre Arbeiten bestätigten, daß sie ganz ähnlich wie Gusti denken und fühlen und an den gleichen Konflikten leiden.

„Warum lese ich gerne Schundromane?" schreibt einer. „Sie sind für mich sehr interessant, weil ich sowieso gerne Verbrecher- und Diebstahlsgeschichten lese . . . . John Kling plünderte die Bank und errichtete mit dem Geld ein Krankenhaus, und er führte die andern nur so an der Nase herum."

„Mir gefallen Bücher am besten", schreibt ein anderer, „in denen am meisten gemordet und gestohlen wird . . . Und daß Kling und Burthe

sich immer aus der Streue zu helfen wissen und gut sind mit den Armen. „Die rote Kröte" ist am spannendsten. Kling und Burthe befreundeten sich mit einem Mädchen namens Hellja. Die beiden sind dem Verbrecher Vanderhoop nur deshalb immer entkommen, weil Hellja sie glücklich rettet."

Offenbar hat auch diesem Jungen die Vernichtung des „Vaters" durch die „Mutter" am tiefsten eingeleuchtet, die Vermeidung der „Schuld" für den „Sohn".

Ein dritter schreibt darüber: „Ich habe jetzt schon mehr als zwei Dutzend Romane von John Kling gelesen. Am meisten gefällt mir daran, daß alle mehr oder weniger spannend sind, und daß die zwei Freunde sich nie die Hände mit Blut besudeln." Dann macht der gleiche Bursche noch auf ein weiteres Motiv aufmerksam, das Jungen in seinem Alter wertvoll erscheint. „Sie heiraten auch nie", fährt er fort. „Das ist noch treue Freundschaft! Im Buch „Die Perle des Todes" hätte Burthe bald ein Mädchen geheiratet, aber es ist vorher von dem Verbrecher getötet worden. So blieb die Freundschaft bestehen."

An Stelle der heterosexuellen Bindung, die abgelehnt werden muß, weil sie inzestuös gemeint ist, tritt die Homosexuelle. Nur ein Mädchen, das um ein Jahr älter ist als Gusti und bereits etwas reifer denkt, scheint auf dem Entwicklungspunkt angelangt zu sein, wo die Schundromane abgelehnt werden.

Sie schreibt: „Die intressantesten Bücher solcher Art sind die von Kling. Besonders auch, weil sie an den Armen teilnehmen. Auch, weil er und sein Freund nicht nur des Geldes wegen arbeiten, wie etwa Chester. Mich intressiert das auch, weil so etwas bei uns nicht vorkommt. Aber wenn man ein paar solcher Büchlein gelesen hat, so merkt man bald, daß das eine Buch vom andern abgeschrieben und noch verdreht worden ist. Denn es baut sich alles gleich auf, wie im ersten Buch. Mir gefallen jetzt die Liebesromane besser."

*

Die Pädagogen, die unseren Aufsatz lesen, werden gegen ihren Kollegen, der der Klasse Gustis vorsteht, den Vorwurf erheben, daß er versäumt habe, tatkräftig gegen den Unfug des Schundlesens einzuschreiten. Vielleicht sagen sie sogar, er habe ihn begünstigt.

Dagegen läßt sich einwenden, daß es sicher nicht der richtige Augenblick gewesen wäre um einzuschreiten. Der Lehrer hat irgendwie gemerkt, daß seine Schüler Schundromane lesen, und durch sein Verhalten hat er die Klasse veranlaßt, mit ihren Geheimnissen hervorzurücken. Es sind mündliche und niedergeschriebene Auseinandersetzungen daraus entstanden, und es ist wahrscheinlich, daß der Lehrer diese nicht allein nur zum Zwecke einer psychoanalytischen Ausbeute gepflogen hat, und daß er, gestützt auf das, was er als Psychologe erfahren, auf seine Art „eingeschritten" ist und gegen die Schundliteratur gewirkt hat. Uns hat aber hier etwas anderes interessiert. Etwas, das zunächst keine praktische pädagogische Frage ist, sondern eine psychologische.

Wir haben am Interesse der Jugendlichen für die Schundromane längst gemerkt, daß diese für sie einen Zweck zu erfüllen haben. Aber wir wußten nie recht sicher, was für einen.

An unserm Beispiel haben wir gesehen, daß der Schundroman dazu dient:

1. gewisse verbrecherische Phantasien zu sättigen, zu binden und zu erfüllen auf dem Umwege der Identifizierung mit den Helden in der Schundgeschichte;

2. daß er ein Mittel bedeutet, um zwischen bestimmten widerstreitenden seelischen Instanzen zu vermitteln und ein Gleichgewicht herzustellen. Die direkte sexuelle Aggression auf das Weib wird vermieden, dafür werden Ansprüche homosexueller und prägenitaler Natur befriedigt;

3. daß er unter besonderen Umständen Angst erspart und vermeidet. Wir sehen eine merkwürdige Verbindung von Angst und Phantasie, die angstvermeidend wirkt; der Schundromanleser identifiziert sich mit dem angstfreien Helden, der auch in den schlimmsten Situationen immer wieder durch einen glücklichen „Zufall" vom „Schicksal" gerettet wird.

Wir wissen, daß die Phantasien Sehnsuchtsprodukte bedeuten. Wird die Sehnsucht gestillt, so hören die Phantasien auf. Dann kann sich etwas in der Wirklichkeit entfalten, das bis dahin in die Phantasie verdrängt worden ist.

Die realitätsgerechte Bearbeitung der Probleme, die den jungen Schundromanleser beschäftigen, lösen Angst aus, und darum sucht er immer wieder die angstfreie Lösung in der Schundphantasie.

Es kann hier beigefügt werden, daß das oft zu beobachtende zwangsmäßige Schundromanlesen bei Jugendlichen den Sinn eines zwangsneurotischen Symptoms hat: das Lesen schützt den Leser vor dem Handeln, vor der realen Durchführung seiner verbrecherischen Impulse, oder es verzögert deren Durchführung.

*

Also — könnte man folgern — sollte man der Jugend das Schundlesen gar nicht verbieten, eher empfehlen.

Das wäre ein falscher Schluß.

Wir wollen unser Augenmerk auf die Tatsache richten, daß zahlreiche jugendliche Rechtsbrecher behaupten, sie seien durch Schundlektüre verführt worden.

Viele Richter, aber auch die Erzieher und die literarischen Bekämpfer der Schundliteratur haben dieses Argument aufgenommen. Es ist schwer, darüber Allgemeingültiges auszusagen. Bei Gusti haben wir den Eindruck bekommen, daß er trotz der Schundlektüre moralischer geworden sei. Wahrscheinlich ist die Intensität der kriminellen Impulse verschieden und hat einen entschiedenen Einfluß darauf, ob ein Schundleser sich mit der verbrecherischen Phantasie begnüge, oder ob er etwas davon in die Realität umsetzen müsse. Und in diesem Falle ist es möglich, daß er die Umsetzung seiner Impulse in die Realität nach dem Vorbild eines Schundromans ausgestaltet.

Mir will scheinen, Schundlektüre allein genüge nicht, um einen Verbrecher zu machen. Sie kommt bereits vorhandenen sehr intensiven Impulsen entgegen, möglicherweise aktiviert sie diese aus einem Stadium der Latenz. Von diesem Gesichtspunkte aus erscheint die Bekämpfung der Schundlektüre angezeigt. Wenn sie nicht vorhanden ist, so kann möglicherweise vermieden werden, daß der Funke ins Pulverfaß fällt: ein latenter verbrecherischer Impuls kommt nicht zur Ausführung, er bleibt verdrängt.

Es bestehen aber noch eine Reihe anderer Gründe, die uns die Schundliteratur als verwerflich erscheinen lassen. Sie ist meist unkünstlerisch und so verlogen, daß es schließlich eine Vierzehnjährige einsieht und sich anderer Lektüre zuwendet.

Aber wir verwerfen die Schundliteratur auch als Psychologen. Wir haben gesehen, daß insbesondere diejenige, die von Verbrechern, Abenteuern und Detektiven erzählt, genau die gleichen Motive behandelt, wie die dichterisch vollkommenste, die klassische Literatur: sie wandelt den Ödipuskonflikt ab. Aber sie benutzt dazu die allergröbsten Mittel. Ihre Symbolik ist wenig fein, oft fast handgreiflich primitiv. Die Lösung des Konfliktes ist ebenso grob, sie ähnelt den Lösungen, wie sie der Traum und der Tagtraum bringen. Die Schundliteratur scheut sich nicht, Schilderungen von Situationen zu benutzen, die fast unverkleidet allerlei prägenitale Phantasien wiederbeleben; das Anale, das Urethrale und insbesondere das Sadistische und die Mutterleibsphantasien sind kaum der ursprünglichen Wesensart entkleidet, unsublimiert, roh, grob, infantil. Der eigentliche Konflikt wird gar nicht — wie es in guten literarischen Produkten der Fall ist — durch die Mitarbeit des Helden gelöst, sondern durch „Zufall" und „Schicksal". In diesen Instanzen erkennen wir als „höhere Macht" den homosexuell geliebten Vater, der im übrigen Inhalt des Romanes und durch andere Symbole als Verfolger und Feind dargestellt ist. Dieser „Vater" ist noch nicht als Anteil des Über-Ichs dem eigenen Selbst einverleibt worden, er wird einesteils bekämpft und andernteils als Rettung beansprucht.

Daß der Held des Romanes und sein Leser nicht angehalten werden, selber eine Lösung aus ihren Konflikten zu finden und durch ihre Mitarbeit über sie hinwegzukommen, sondern von außen her („Zufall" — „Schicksal" — „Höhere Macht") mit einer „gnädigen Fügung" sich um die Auflösung des Knotens herumdrücken können, darin liegt die Verlogenheit des Schundromans. Er unterbindet eine realitätsgerechte Abwicklung des im Leser drängenden Konfliktes, er vermeidet Realanpassung durch Arbeit; durch seine außerordentliche Pseudolösung macht er eine weitere Auseinandersetzung mit dem „Vater", die Fortentwicklung und den Weiteraufbau des Über-Ichs unnötig.

Wenn sich im erzählten Beispiel das Über-Ich Gustis weiterentwickelte, geschah dies nicht infolge, sondern trotz seiner Schundlektüre und ist anderen Erziehungseinflüssen zuzuschreiben.

Aber wir verwerfen auch ein Verbot der Schundliteratur. Wir haben ja

gesehen, wohin ein solches führt. Verbote dienen lediglich dazu, uns zu beruhigen und zu täuschen. Wir neigen zum Glauben, daß etwas nicht vorhanden sei, wenn es verboten ist.

„Wir müssen das Schlechte durch das Bessere ersetzen!" diese Devise haben die Bekämpfer der Schundlektüre längst aufgestellt.

Aber es ist nicht allein eine Frage des literarischen Geschmackes, dieses Bessere herausfinden zu können, die Psychologie hat ein gewichtiges Wort dabei mitzureden. Wertvoll außer der einwandfreien dichterischen Konzeption — wie in der Weltliteratur — ist in der Jugendliteratur das, was die ursprünglichen und urtümlichen menschlichen Konflikte zum Thema hat und durch die Mitarbeit des Helden, mit dem sich der Leser identifiziert, zu einer realitätsgerechten Lösung bringt.

Es bestehen Jugendbücher, die die postulierten Bedingungen ganz oder wenigstens teilweise erfüllen. Ein besonderer Zug an ihnen scheint einer kurzen Betrachtung wert zu sein. Die Geschichten spielen meist in der Fremde, manchmal in einer fernen Großstadt, oft unter wilden Völkern. „Mich interessiert das auch, weil so etwas bei uns nicht vorkommt!" hat eine Vierzehnjährige geschrieben. Ihre Mitschüler haben diesen Gedanken bestätigt. Das Fremdartige erscheint als besonders interessant. Dahinter muß ein tieferer Grund stecken. Man denkt unwillkürlich an den manifesten Inhalt jener Träume, worin beispielsweise bei einem Europäer chinesische Landschaft und Leute vorkommen, hinter denen sich eine Auseinandersetzung mit den Eltern verbirgt; oder worin das Verweilen in einer Großstadt inzestuöse Motive darum gut maskiert verbirgt, weil die Traumzensur das Naheliegende durch das Fremde ersetzt hat.

Sehr häufig geben Eltern und Erzieher der Jugend „gute" Bücher in die Hand, die ebenso verlogen und scheußlich sind wie Detektiv- und Verbrecherromane. Ich denke an gewisse „harmlose" Romane, wie sie besonders die Mädchen gerne lesen. („Ich lese jetzt lieber Liebesromane", schrieb die Vierzehnjährige).

Viele Erwachsene sind eben selbst wenig oder nicht über die Entwicklung der Schundleser hinaus. Das Verbrecherideal steckt in den Männern ebenso wie das Courts-Mahler-Ideal in den Frauen. Verlogene Phantasielösungen aus den Pubertätskonflikten im Sinne des Traumes und Tagtraumes, der Produkte einer Pseudologia phantastica und der Schundschriftsteller scheinen darum angenehmer zu sein, weil sie Arbeit, Angst und ein Stück mühseliger Realitätsanpassung ersparen.

Die erwachsenen Schundleser begünstigen die Schundschriftsteller durch ihre Ankäufe. Diese ermuntern zur Produktivität eines Wallace — statt daß durch Boykott dafür gesorgt wird, daß die Schundliteraten ihren Beruf wechseln oder verhungern müssen!

Um die gewonnenen theoretischen Ausführungen dieser Arbeit zu unterlegen, ist ein konkretes Beispiel ziemlich ausführlich und in einer für eine wissenschaftliche Abhandlung wenig geläufigen Form dargestellt worden.

Einer diesbezüglichen Kritik möchte ich entgegnen, daß es mir nebenbei auch daran lag, zu zeigen, auf welche Art außerhalb der psychoanalytischen Ordinationsstunde und speziell innerhalb einer Schulklasse das psychologische Material gewonnen werden kann.

Und schließlich scheint mir, daß zur Darstellung von etwas Konkretem sich die konkrete Form einer dramatischen Erzählung besser eignet als die einer mehr abstrakten und summarischen Schilderung.

Wir Lehrer und die Prüfungsangst

Von Fritz Redl, Wien

Vorbemerkung: Diese Arbeit ist nicht vom Standpunkt des Psychoanalytikers aus geschrieben, sondern von dem des Lehrers. Sie bringt analytisch nicht Neues, ja, sie enthält sogar vieles, was den Analytiker vermutlich gar nicht interessiert. Umsomehr bemüht sie sich aus der Schulpraxis heraus zu sehen, sie ist auch vor allem für diese Schulpraxis gedacht. Nur soferne diese schließlich auch für den Analytiker von Interesse ist, hat die Arbeit ein Recht, in diesem Hefte zu erscheinen.

Kommen wir in irgend einem Kreise von Gebildeten auf das Thema Prüfungsangt zu sprechen, dann sehen wir uns bald in ein Knäuel von Meinungen verstrickt, deren Erörterung ein lebhaftes Für und Wider auslöst. Dabei sind die Auffassungen, die da zutage treten, so uneinheitlich und widerspruchsvoll, daß sie sich nur mit Mühe auf eine Formel bringen lassen. Sie bewegen sich nämlich, wie man bald merken kann, zwischen zwei Extremen, die man ungefähr folgendermaßen ausdrücken könnte:

Auffassung A: Die Prüfungsangst ist eine sehr ernste Erscheinung, sie bedarf einer gründlichen Berücksichtigung von Seiten des Lehrers, schiebt sie sich doch zwischen Können und Leistung als ein störender Faktor ein, der geeignet ist, unser Urteil über Kinder bedenklich zu trüben.

Auffassung B: Was, Prüfungsangst! Wieder eine von jenen lästigen Erfindungen der modernen Psychologie! Es mag ja manches davon begründet sein in verschiedenen Fällen, aber was kümmert das den Lehrer schließlich? Er hat vor allem gerecht zu beurteilen, was Kinder leisten, sie zu möglichst hohen Leistungen anzufeuern. Da hat er keine Zeit, weiß Gott noch was für ausgeklügelte Feinheiten zu beobachten!

Freilich: die Begründungen, mit denen wir diese Auffassungen vertreten hören, lassen an Uneinigkeit und Unklarheit nichts zu wünschen übrig, doch es läßt sich kaum leugnen, daß wir alle Meinungen über diesen Gegenstand prinzipiell durch eine größere oder geringere Annäherung an Auffassung A oder B charakterisieren können.

Noch merkwürdiger gestaltet sich die Problemlage, wenn wir zu überlegen trachten, welche Leute nun etwa Standpunkt A oder B am häufigsten vertreten. Die erste Vermutung, die sich da aufdrängt, wäre die, daß sich die beiden Auffassungen vielleicht auf Eltern und Lehrer gleichmäßig verteilen lassen, und zwar so, daß wir etwa bei den ersteren Auffassung A, bei den letzteren aber Standpunkt B vertreten fänden. Diese Vermutung hat auch tatsächlich viele Anhänger, hält aber einer näheren Prüfung nicht stand.

Bezüglich der Eltern zeigt sich nämlich, daß sie fast alle zur Auffassung A neigen, sofern wir mit ihnen in den Sprechstunden zusammenkommen. Allerdings sind wir da bald zu einer Einschränkung gezwungen:

Es gilt dies nur solange, als es sich um ihre eigenen Kinder handelt. Im Augenblick, wo sich das Gespräch um die Kinder anderer dreht, finden wir sie als energische Anhänger der Auffassung B, die sie übrigens auch sonst einnehmen, wenn sie sich am Stammtisch, in Zeitungen, in Debatten als Repräsentanten allgemeiner Gerechtigkeit und des Lebensernstes fühlen.

Uns Lehrer dagegen scheint die Öffentlichkeit leichter zu klassifizieren. Sie benützt unsere Stellung zur Prüfungsangst vielfach geradezu als Schiboleth und teilt uns danach in zwei Klassen, die guten und die bösen, je nachdem wir in dieser Hinsicht ihren Wünschen entsprechen. Diese Wertung projiziert sie dann ins Historische und betrachtet das Nebeneinander der zwei Typen als Rest eines Nacheinanders: Im Anhänger von Auffassung A sieht sie den „netten, modernen Erzieher, der halt Verständnis für die Jugend hat", dem unfreundlichen hartherzigen Vertreter von B schreibt sie alle Schuld am Leid der Kinder zu. Die Beobachtung der Wirklichkeit weist nicht in diese Richtung. Ich glaube aus meinen bisherigen Erfahrungen mit Sicherheit behaupten zu können, daß es sich ganz anders verhält: weit entfernt davon, in diese Typen aufteilbar zu sein, hat jeder von uns Lehrern Ansätze zur Auffassung A und B in sich und zeigt sie auch in seinem Verhalten. Auch den Grund für diese irrtümliche Typisierung können wir leicht auffinden. Es ist wieder einmal jene beliebte Verwechslung der Meinung der Menschen mit ihrem Verhalten.

Sofern man uns Lehrer um unsere Anschauung über Prüfungsangst fragt, die wir übernommen oder uns gebildet haben, oder von der wir aus irgend einem Grunde meinen, sie vor uns selbst oder vor anderen vertreten zu müssen, mag man zu einem annähernd typisierenden Ergebnis kommen. Unser Verhalten zeigt keine solche Einheitlichkeit. Zunächst braucht es mit unseren eigenen Meinungen gar nicht zusammenfallen. Ich kenne Kollegen, die jedes Eingehen auf psychologische Erwägungen entrüstet als „moderne Verweichlichung" ablehnen würden, die in ihrer Praxis aber als vorsichtige, kindertümliche und klarblickende „Psychologen" bekannt und beliebt sind. Umgekehrt wieder hört man gerne von den Problemen der Psychologie reden, wen man im gegebenen Falle oft sehr schroff und kritiklos entscheiden sehen kann. Überdies aber lassen sich nicht alle Fälle von Prüfungsangst, die uns unterkommen, mit einer der beiden Formeln richtig anpacken. Wir sind in der Praxis gezwungen, von beiden Gebrauch zu machen, je nach dem vorliegenden Fall.

Das aber muß uns besonders zu denken geben . . . und wir merken leicht, daß wir es bei der ganzen landläufigen Fragestellung mit einem jener so häufigen Fälle von Problemverzerrung zu tun haben, die eintreten, wenn schematisierende Überlegung an Stelle von praktischer Berücksichtigung der Erfahrungswirklichkeit getreten ist. Alle Alternativfragen enthüllen sich als solche Scheinprobleme, sie erregen mit Recht unser Mißtrauen umso mehr, je schroffer sie das Entweder-Oder zur Diskussion stellen. Sie stammen regelmäßig aus theoretischen Überspitzungen, der Blick auf

die Tatsachen belehrt uns eines Besseren. In unserem Falle ist es nicht schwer anzugeben, wo der Fehler sitzt: Die ganze Fragestellung war zu weit und unbestimmt. — Was heißt: „Auffassung über die Prüfungsangst?" Damit sind offenbar zwei Fragenkreise getroffen. die voneinander scharf zu trennen sind, aus deren Zusammenwerfung mir die ganze Streitfrage erwachsen zu sein scheint:

I) Wie stellen wir uns zur Prüfungsangst, wenn sie einmal da ist, das heißt, welche Konsequenzen ziehen wir aus ihr für die Leistungsbeurteilungen in der Schule?

II) Was tun wir gegen die Prüfungsangst, damit sie gar nicht entsteht oder wie beseitigen oder vermindern wir sie, wenn sie in Ansätzen wahrnehmbar wird.

Wenn wir diese beiden Fragen sauber auseinanderhalten, dann fällt auf einmal der ganze Wust widerspruchsvoller Meinungen weg und der Boden wird frei für die Bearbeitung des eigentlichen Problems.

Sollten wir also das Auftreten von Prüfungsangst als Milderungsgrund gelten lassen und einbeziehen in unsere Beurteilung der Kinder? Die Eltern verlangen das oft stürmisch von uns, die Kinder schon nicht mehr so ausschließlich, wir selbst sind manchmal geneigt, uns mit Kindern oder Eltern weitgehend zu identifizieren und neigen dann ebenfalls zu einer bejahenden Antwort. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß der typische Standpunkt für den Lehrer, der offizielle Schulstandpunkt gewissermaßen, eher in die entgegengesetzte Richtung weist. Wer hat also recht? Die Entscheidung fällt uns schwer. Die Auffassungen A und B scheinen mir in diesem Zusammenhang wirklich beide ihren Sinn zu behalten. Theoretisch gesehen scheint allerdings fast alles für die Auffassung A zu sprechen, ja, man kann auf den ersten Blick kaum verstehen, wie man an ihr überhaupt zweifeln kann! Es liegt doch auf der Hand, daß Prüfungsangst die Leistung stört, eine Beurteilung, die sie nicht berücksichtigt, muß also falsch sein! Es kann nur der Sadismus der Lehrer sein, der sich dieser Tatsache verschließt. Die Psychologen neigen, wie mir scheinen will, allzu bedenkenlos dazu, sich dieser Auffassung anzuschließen. Was ihr widerspricht, ist nämlich die Schulpraxis. In ihr erst erheben sich eine Reihe von Einwänden, denen man sich umso weniger verschließen kann, je mehr man sie in ihrer praktischen Auswirkung kennengelernt hat.

Um nur einige von ihnen zu Worte kommen zu lassen:

Haben wir sichere Anzeichen, um die Echtheit von Prüfungsangstsymptomen immer einwandfrei festzustellen? Dürfen wir sie daher in unsere Beurteilungen einbeziehen, ehe wir diese haben? Hieße das nicht, dem Schwindel Tür und Tor öffnen, die ehrlichen Kinder schädigen? Oder: besitzen wir denn einen Maßstab dafür, in welchem Ausmaß Prüfungsangst jeweils die Leistungsfähigkeit wirklich störend beeinflußt hat? Ob nicht Mangel an Kenntnis außerdem noch mitbedingend war? Verlieren wir dadurch nicht jede Kontrolle über wirkliches Können? Und schließlich:

warum gerade der Prüfungsangst so weitgehende Berücksichtigung? Gibt es nicht viele andere seelische Störungen, die sich nicht minder empfindlich auf die Leistungsfähigkeit auswirken? Kränkungen, Sorgen, häusliche Konflikte, usw. usw.; wo kämen wir hin, wenn wir gerechterweise nun alle diese Erscheinungen gleicherweise mitberücksichtigen würden? Zugegeben, daß wir es sollten. Können wir es denn?

Alle diese Argumente führen viele von uns Lehrern dazu, uns gegen die Anforderungen der Auffassung A wie gegen unberechtigte, realitätsfremde Zumutungen zu wehren ... eine Tatsache, die zur Entfremdung zwischen Psychologen und Lehrern vieles beigetragen hat.

Persönlich muß ich gestehen, daß sich auch meine Entwicklung in dieser Frage in der Richtung von A auf B zu vollzogen hat. Ich habe Kinder mit psychisch bedingten Leistungsstörungen in der Schule gehalten, mit Aufbietung aller Mittel, oft gegen alle Ansprüche der „Gerechtigkeit". Sie sind dann später doch an ihrem Übel gescheitert, und dann war es ganz böse, denn sie selbst und ihre Eltern hatten durch die vielen Mißerfolge schließlich alles Vertrauen verloren. Hätte ich sie an ihren Störungen rechtzeitig scheitern lassen, so wäre den Eltern die Unerbittlichkeit solcher Störungen vielleicht doch zu Bewußtsein gekommen, eine Behandlung früher oder später vielleicht doch durchzusetzen gewesen. Die Berücksichtigung des Realitätsfaktors drängt den Lehrer also in der Richtung nach B, da er sich sagen muß, daß er einem Kinde nicht helfen kann, dadurch daß er seine Störungen vertuscht, daß sich diese vielmehr umso nachteiliger fühlbar machen, je später es an ihnen scheitert. Dagegen muß ich auch wieder feststellen, daß dieselbe Nachgiebigkeit, eine zeitlang geübt, Kinder zu halten vermochte, die sich bald als gute Schüler entpuppten, die aber erbarmungslos aus der Schule gewiesen worden wären, wenn ihnen diese zeitweise Milderung der Beurteilungsmaßstäbe durch Berücksichtigung ihrer Störungen nicht gewährt worden wäre.

Durch diese Bemerkungen scheint sich die Frage in eine ganz andere Richtung zu verschieben: Ob Auffassung A oder B Geltung hat, hinge dann von der Beeinflußbarkeit des jeweiligen Falles von Prüfungsangst ab. Erst eine genaue Feststellung darüber kann uns die Mittel in die Hand geben, die erste Frage zu entscheiden. Damit verlegt sich der Schwerpunkt unserer Fragestellung aber ganz deutlich auf die zweite Schicht. Zweierlei jedenfalls können wir zu diesem ersten Fragenkreis sagen, ehe wir ihn verlassen:

1. Es handelt sich dabei gar nicht um das Problem der Prüfungsangst, sie kommt darin nur vor als Glied einer Fragenreihe, die noch viele andere Fragen enthält. Es scheint sich jedenfalls um Fragen der wertenden Auffassung zu handeln, um ein ethisch-pädagogisches Problem, das psychologisch nicht so leicht lösbar wird.

2. So wie die Frage nach der Berücksichtigung der Prüfungsangst bei der Beurteilung in der Schule jetzt gestellt ist, ist sie falsch. Tatsächlich

aber ist es eben diese Unklarheit der Fragestellung, die sie überhaupt zur Streitfrage macht. Daher kommt es nämlich, daß sich die Meinungen so hitzig gegeneinanderstellen, daß sie typisierend auftreten, in so krasser Alternativform; sie erwachsen ja in dieser Form nicht aus der Fülle gründlicher Sachverhaltsbeobachtungen, sondern aus dem „Ethos" des Einzelnen, seiner Weltanschauung, seiner Philosophie. Daher kommt es aber auch, daß die eigentlich sachliche Frage nach dem Wesen der Prüfungsangst noch so wenig untersucht ist, daß Eltern und Lehrer streiten, statt ruhig sehen zu lernen. Umsomehr Grund für uns, uns der zweiten Frage zuzuwenden, die uns erst eigentlich ins Gebiet der Tatsachen leitet.

Was tun wir also gegen die Prüfungsangst, damit sie nicht entsteht, oder damit sie wieder verschwindet, oder wenigstens verringert wird, wo sie sich zeigt? Diese Frage erfordert nicht mehr Stellungnahme, sondern Beobachtung und Nachdenken, sie trägt schon ganz deutlich den Charakter wissenschaftlicher Formulierung. Sie rollt das ganze Problem Prüfungsangst im psychologischen Sinne auf. Sollen wir uns also an die Psychologie wenden zu seiner Beantwortung? Unter Psychologie meine ich hier jede Art der Erforschung von Seelischem, die psychoanalytische Methode mit inbegriffen. Es wäre wohl das Naheliegendste. Trotzdem meine ich, daß es besser ist, wir warten damit noch und suchen zunächst, was wir Lehrer aus dem Rahmen unserer praktischen Betätigung heraus dazu zu sagen haben. Ein kleiner Umweg also, dessen Ergebnisse sich aber lohnen werden!

Legen wir uns einmal der Reihe nach folgende Fragen vor:

I) Was für Arten von Prüfungsangst unterscheiden wir ihrer Verursachung nach (Ätiologie): was ist Prüfungsangst für uns?

II) In welchen Formen kommt die Prüfungsangst zum Ausdruck (Symptomatologie); woran erkennen wir sie?

I) *Die Ätiologie der Prüfungsangst* — vom Lehrer aus gesehen.

Ich glaube, ein wenig unbeschwert von den Forschungsergebnissen der Psychologie, bloß aus den Anforderungen der Schulpraxis heraus, und auf diese zugeschnitten, vier Arten der Prüfungsangst unterscheiden zu müssen.

1. Am bekanntesten ist uns Lehrern die „normale" Prüfungsangst. Manche Kinder lernen einfach zu wenig und fühlen sich dann bei der Leistungsmessung (Prüfung, Beobachtung, Schularbeit) unsicher. Diese Unsicherheit hat ein erhöhtes Bewußtsein der Gefahrsituation zur Folge; in solchen Fällen reagiert man mit allen Anzeichen der Angst. Die Kinder fürchten einen negativen Ausgang der Prüfung, da sie wissen, daß sie nicht die nötigen Voraussetzungen haben, um einen positiven erwarten zu können. Diese Art der „Prüfungsangst" finden wir aber begreiflich — sie ist aber mehr: wir müssen sie sogar erhoffen. Ihr Ausbleiben zeigt einen moralischen Defekt an. Freilich — in einem gewissen Ausmaß müssen wir es aus Gründen der Lebensklugheit alle lernen, uns ein wenig sicherer zu fühlen, als wir Grund hätten zu sein. Tritt diese Spannung zwischen Sicherheit und der sie begründenden Voraussetzung aber

in großer Ausdehnung auf, dann sprechen wir mit Recht von Verwahrlosung. Nur der Hochstapler ist absolut sicher, wo der richtig erzogene Mensch vor Angst und Unsicherheit nicht ein noch aus wüßte. Die Bezeichnung „normal" habe ich für diese Art der Prüfungsangst mit Hinblick auf diese Tatsache gewählt. Sie sollte heißen: nicht nur nicht krankhaft, sondern vor allem auch der Norm entsprechend. Für den Lehrer ist ihr Auftreten bedeutsam — die Zumutung, sie als Milderungsgrund in die Beurteilung einzubeziehen, müßte ihm lächerlich scheinen! Für den Psychologen ist sie kein Problem, erst ihr Ausbleiben wird eines!

Ihre Ansetzung ist deshalb von Wichtigkeit, weil wir sie natürlich sorgsam von allen anderen Arten trennen müssen. Auch ihre Therapie macht uns keine Schwierigkeiten. Für Kinder mit der „normalen" Prüfungsangst gilt wirklich die Mahnung des Lehrers: Sie brauchten nur mehr zu lernen, dann würde die Angst von selber aufhören.

Der Fehler, zu dem wir neigen, liegt darin, daß wir gerne alle Arten von Prüfungsangst auf diese eine zurückführen möchten. Dieser Fehler findet sich wirklich bei vielen Lehrern, er läßt sich auch tatsächlich historisch verstehen. Denn alle die anderen Formen von Angst sind uns erst viel später verständlich geworden, diese „normale" ist die eigentliche Urform, in der uns die Prüfungsangst in der Schule begegnet ist.

2. Man könnte einwenden, daß diese normale Art der Prüfungsangst noch gar keine eigentliche Prüfungsangst sei — wir wollen darüber nicht streiten. Wir beeilen uns vielmehr, von ihr eine andere Art sorgfältig zu unterscheiden, die ihr recht nahe steht: ich nenne sie die folgenbedingte Prüfungsangst. Im pathologischen Sinn ist auch sie noch „normal", nicht aber für uns Lehrer! Es gibt Kinder, die viel lernen und viel können. Sie sind auch nicht „nervös", sondern recht robuste Typen, die sich nicht so leicht aus der Fassung bringen lassen. Trotzdem versagen sie plötzlich bei einer Prüfung oder Schularbeit unter den deutlichsten Anzeichen von Angst. Sie sind meist in der Lage, das Auftreten ihrer Angstzustände selbst recht gut zu begründen: es hänge so viel ab für sie vom Ausgang der Prüfung! Auch der Erwachsene wird im analogen Fall übrigens oft „nervös". Wenn wir dann die Verhältnisse dieser Kinder näher untersuchen, finden wir leicht die Gründe für das Auftreten der Angst. Die „bösen Folgen", vor denen sich diese Kinder fürchten, können in drei Schichten zu suchen sein.

a) Was ein Prüfungsresultat für ein Kind bedeutet, ist am stärksten determiniert durch die Stellung der Eltern dazu. Dabei bleibt es gleichgültig, ob diese mit Schlägen reagieren oder mit Schimpfszenen, oder ob sich die Mutter etwa nur im Stillen kränkt. Oft läßt sie sich nicht einmal dies merken, das Kind weiß nur, daß sie durch den Mißerfolg in ihrem Narzißmus schwer beleidigt ist. Das genügt natürlich, um in ihm dieselbe Angstreaktion auszulösen, wie eine Tracht Prügel, die es zu erwarten hätte. Im allgemeinen muß man sagen, daß uns Lehrern diese Fälle von folgenbedingter Prüfungs-

angst bekannt sind, meist aber nur in ihrer krassesten Form: Wir verdächtigen darum die Eltern von solchen Kindern meist gleich körperlicher Grausamkeiten und sind erstaunt, wenn wir manchmal liebenswürdige, eher zu wehleidige Leute antreffen. Wir schließen daraus, daß uns das Kind betrügt und gar nicht wirklich Angst hat, da es ja offenbar „keinen Grund dazu haben kann." Eine sorgfältigere Sondierung dieser Gründe vermöchte so manchen scheinbar schwierigen Fall von Prüfungsangst mit einem Schlage zu beheben.

b) Ob ein Kind die Folgen seiner Prüfung fürchtet, hängt auch von uns Lehrern selbst ab. Dieser Fall ist zwar schon seltener, denn wir sind im allgemeinen nur die Spender der Noten, nicht der guten oder schlimmen Folgen, die diese für das Kind nach sich ziehen, obwohl uns die Öffentlichkeit auch dafür fast immer verantwortlich macht. Trotzdem kommt es vor, daß unser Verhalten dem Kinde aus irgend einem Grunde so wichtig geworden ist, daß es ebensosehr unter die „Folgen" zu zählen ist, wie das der Eltern. So glauben wir manchmal sehr viel Aufhebens von einer Prüfung machen zu müssen. Wir sind dabei oft von der guten Absicht geleitet, dem Kinde ihre Wichtigkeit möglichst deutlich vor Augen zu stellen, um es zu konzentrierterer Arbeitsleistung zu bringen. Wir verschmähen es auch gelegentlich nicht, dem Kinde mit unserer Mißgunst oder Verachtung zu drohen, wenn es wieder „nichts kann". Dann kann es geschehen, daß es diese Wirkungen so sehr fürchtet, daß es im Leistungsmessungsprozeß durch Angstentfaltung geschädigt ist. Unser Verhalten ist in diesen Fällen offenbar dadurch bedingt, daß wir uns mit den Wünschen der Eltern oder unserer eigenen Lehrer in unserer Jugend allzu bedingungslos identifizieren. Es scheint also wichtig, dies zu vermeiden. Trotzdem möchte ich gerne darauf hinweisen, daß nichts gefährlicher ist, als nun in den gegensätzlichen Fehler einer allzu ausschließlichen Identifizierung mit dem Kinde zu verfallen. Die Folge davon ist nämlich wirklich die, daß es die Prüfung nun nicht ernst nimmt, und sich aus Schlamperei und Leichtsinn dieselben Fehler leistet, die sonst auf Konto der Angst zu buchen gewesen wären. Zwischen diesen beiden Grenzen der Identifizierung mit den Eltern oder mit dem Kind liegt ja der weite Spielraum des jeweils gerade gebotenen Verhaltens. Es wird nicht leicht sein, immer das Richtige zu treffen, besonders wenn die Gruppe aus sehr verschiedenartigen Individuen besteht. Genau in der Mitte aber liegt der richtige Punkt nicht! Die Prüfung als solche ist durch das Verhalten der Erwachsenen für jedes Kind von vornherein so sehr in der Richtung der Angst vorbelastet, daß eher ein wenig Identifizierung mit dem Kinde den richtigen Verhaltenston herstellen wird. Die Extrempunkte sind jedenfalls beide falsch. Der reine Autoritätslehrer mit dem großen Lernerfolg (aber den vielen Leistungsstörungen durch Angst!) nicht weniger als der liebenswürdige Kinderfreund mit der glänzenden Übertragung (aber dem mangelnden Lerneifer und dem beträchtlich großen Spielraum für Leichtsinn!). Die „moderne Psycho-

logie" hat lange dahin gesündigt, daß sie — aus verzeihlichen Gründen übrigens — den zweiten Typus auf Kosten des ersten verherrlicht hat!

c) Die bösen Folgen einer Prüfung, die das Kind fürchtet, müssen nicht immer durch das Verhalten der Erzieherpersonen bedingt sein. Es gibt auch in einem noch unerbittlicheren Sinne „reale" Ursachen für die Angst vor einer Prüfung. Diese liegen in ihrer praktischen Bedeutung. Eine Prüfung wird umso ausschlaggebender, je mehr von ihr abhängt (Aufnahmsprüfung in einen Beruf, oder Versetzungsprüfung, Wiederholungsprüfung im Vergleiche mit einer gelegentlichen Notenprüfung mitten im Jahr). Ihre Bedeutsamkeit steigert sich ferner, je seltener sie ist. Daher rührt zum Teil wenigstens die große Angst vor den mathematischen Schularbeiten, da sie infolge ihrer geringen Zahl die Note fast immer entscheidend bestimmen. Aus dieser Beobachtung ergibt sich die Forderung für die Schule, die jeweils richtigste Streuung der Leistungsmessungen einzurichten — eine Forderung übrigens, deren Erfüllung natürlich nicht im Belieben des Lehrers liegt. Ich glaube nicht, daß unser gegenwärtiges Schulsystem einer Kritik unter diesem Gesichtspunkt standhalten würde.

Fassen wir zusammen: wir finden die Verursachung von folgenbedingter Prüfungsangst in drei Zusammenhangsreihen: bei den Eltern, den Lehrern, und in der objektiven Realität (Leben und Schule als Institution).

Die Vermeidung dieser Art von Prüfungsangst wird also durch verschiedene Maßnahmen versucht werden müssen.

Im Falle a) wird der Lehrer vielleicht bei den Eltern gelegentlich einiges erreichen können, sehr viele Möglichkeiten hat er nicht. Die Eltern erklären sich zu einer ruhigen Reaktion auf Mißerfolge meist nur dann bereit, wenn wir ihnen gleichzeitig die Versicherung ihrer Bedeutungslosigkeit geben können, wozu wir natürlich selten in der Lage sind. Auch dann aber ist ihre Beeinflußbarkeit durch ihre eigene Affektivität, ihre libidinöse Einstellung zum Kind und zum Lehrer, und noch durch viele Gesichtspunkte bedingt, so daß wir oft einer an sich leicht heilbaren Art der Prüfungsangst recht hilflos gegenüberstehen. Steht uns ein Erziehungsberater zur Seite, dann vermögen wir schon ein wenig mehr, da sich auf seine Person ja nicht dieselben negativen Affekte richten, die wir als Urheber der schlechten Noten auf uns nehmen müssen und aus anderen leicht erratbaren Gründen. Eine analytische Behandlung jedenfalls braucht das Kind, das an der folgenbedingten Prüfungsangst leidet, nicht, nicht einmal den Erziehungsberater hat es immer nötig. Nur die Eltern täten gut, sich in Behandlung zu begeben. Manchmal allerdings mag die Aussicht erstehen, bei unveränderbarer Neurose der Heimumgebung das Kind durch eine Erziehungsbehandlung gleichgültiger zu machen gegen die Quälereien der Erwachsenen und so die Angstbereitschaft zu vermindern.

Im Falle b) wird der Lehrer durch Selbstdisziplin und psychologisch kluge Einstellung vieles tun können, da ja vieles von ihm abhängt.

Er wird sich daher zu sehr viel Vorsicht, Selbstkritik und weitgehender Heranziehung der Meinungen der Kinder entschließen müssen. Um einen sicheren Maßstab für das jeweils richtige Ausmaß an Eltern- oder Kinder-Identifizierung, das er braucht, oder tatsächlich hat, zu finden, ist wahrscheinlich die eigene Analyse des Lehrers unerläßlich.

Im Falle c), bei Vorhandensein *realer* Gründe für die Folgenangst, wird, wenn deren Beseitigung nicht möglich ist, nur ein Versuch übrig bleiben, das Kind wiederum durch Erziehungsbehandlung[1]) trotz aller realen Schwierigkeiten „erfolgstüchtiger zu machen".

Zusammenfassend können wir sagen, daß uns diese folgenbedingte Prüfungsangst zwar nicht mehr wie die normale erwünscht, aber noch recht leicht verständlich ist. Analytisch gesehen ist sie selbst noch kein Problem, wenngleich die Beseitigung ihrer Ursachen zu einem solchen werden kann, was ja nicht verwechselt werden darf. Den Schritt in die Nähe des analytisch Faßbaren gehen wir erst mit der

3. Art der Prüfungsangst: ich nenne sie die „*formbedingte*". Ich meine damit alle Fälle, in denen die Ursache für die Angstentwicklung deutlich in der reinen Tatsache des *Geprüftwerdens* zu finden ist, ohne daß auch nur ein einziger der vorher wirksamen Gründe auftauchte. Eigentlich sollte diese Angstart also „prüfungsbedingte" heißen, aus sprachlichen Gründen wollen wir sie lieber die formbedingte nennen, wozu wir aus folgender Überlegung die Berechtigung ableiten: Wir finden nämlich leicht, daß sich diese Art von Prüfungsangst *mildern* läßt, wenn wir die *Form* des Prüfungsprozesses freundlicher und zwangloser gestalten, daß sie gesteigert auftritt, je mehr die Tatsache des „Geprüftwerdens" im Prüfungsprozesse selber fühlbar zutage tritt. Bei manchen Kindern ist also eine ausgesprochene Prüfung an sich etwas Angsterregendes, die Bedingungen, unter denen diese Angstbereitschaft zurücktritt, sind individuell sehr variabel. Man kann für jedes Kind ein eigenes Prüfungszeremoniell feststellen, in diesem wieder das Optimum herausfinden. Auch diese Tatsache ist uns Lehrern heute geläufig, und wir berücksichtigen sie meist, sofern es nur irgendwie durchführbar ist, vorausgesetzt, daß uns die Diagnose dieser Art der Prüfungsangst gelungen ist. So gibt es Kinder, die immer bei schriftlichen, fast nie bei mündlichen Prüfungen Angst zeigen. Bei anderen ist es genau umgekehrt. Wieder andere entsprechen gut, wenn man sie bei einer Frage in der Schulbank beläßt, versagen aber jämmerlich, sofern sie zur Tafel müssen. Auch diese Möglichkeit kommt in Umkehrung vor, obgleich mir nur wenige Kinder dieser Art untergekommen sind. Es waren solche mit einer starken Scheu vor ihren Kameraden. Sie fühlten sich dann, aus deren Mitte genommen, im unmittelbaren Spottschutz neben dem Lehrer sicherer. Könnten wir genauer beobachten, so würden wir

---

1) Zum Begriff „Erziehungbehandlung" vergleiche meinen Aufsatz: Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung; diese Zeitschrift VII, 1932, Seite 525 ff.

dieses Prüfungszeremoniell der einzelnen Kinder noch viel genauer feststellen können.

Übrigens läßt sich ein gewisses durchschnittliches Optimum für den Prüfungsprozeß ermitteln. Die letzten Konsequenzen in diesem Zusammenhang hätte natürlich die Schulbehörde zu ziehen, durch eine psychologisch basierte Revision unseres gesamten mündlichen und schriftlichen Prüfungsverfahrens. Die Schulreform hat diese Seite des Unterrichtsbetriebes nicht recht erfaßt. Sie verlegte sich fast ganz auf die Regelung der Aufgaben der Wissensvermittlung, die Frage der Leistungsmessung wurde kaum gründlicher in Angriff genommen. Die Meinung der Öffentlichkeit wieder geht in ihren diesbezüglichen Forderungen gerne ins Extrem und meint durch übereilte Abhilfemaßnahmen (Abschaffung der N o t e !) den ganzen so schwierigen Sachverhalt mit einem Schlage lösen zu können. Praktisch tritt die f o r m b e d i n g t e Prüfungsangst meist mit der vorhergehenden verbunden auf, oder sie tritt wenigstens stärker in Aktion, wenn Gründe aus der Folgengruppe hinzutreten. Analytisch gesehen handelt es sich dabei ganz deutlich schon um neurotische Störungen, wenn auch oft ganz leichter Natur. B e s e i t i g e n kann der Lehrer diese Störungen nicht mehr, da ihre Wurzeln natürlich nur mehr tiefenpsychologisch greifbar werden. In leichten Formen wird der Erziehungsberater, in schwereren nur mehr die analytische Behandlung helfen können. Vom Standpunkt des Analytikers fiele diese Art der Prüfungsangst also eigentlich schon mit der folgenden Gruppe zusammen, für uns Lehrer muß ich sie aber als eigene Klasse ansetzen, da sie ja in der Intensität ihres Auftretens noch durch unser Verhalten beeinflußbar ist! Wir können nicht die Disposition zu dieser Angstart angehen, aber wir können das Auftreten der Angstentwicklung durch unser Verhalten beeinflußen, und das bedeutet für unsere Zwecke viel! Allerdings — gerade in diesem günstigen Umstande liegt auch eine gern übersehene Gefahr. Wir vernachlässigen nämlich die bedenkliche Bereitschaft zu dieser Angstart solange, als das Kind das Glück hat, einen Lehrer zu finden, der auf sein Prüfungszeremoniell eingeht. Daher denkt niemand an eine Behandlung dieser Angstbereitschaft, bis durch einen plötzlichen Lehrer- oder Schulwechsel akute Konflikte herbeigeführt werden und dann ist meist viel wertvolle Zeit verloren gegangen! Die Frage, wieweit man Kindern eigentlich durch Berücksichtigung dieser Angstform etwas Gutes tut, ist also wieder nicht so leicht zu entscheiden. Jedenfalls scheint es angezeigt, auf alle Fälle den Erziehungsberater zu Rate zu ziehen, um sich darüber Sicherheit zu schaffen. Erst mit der

4. Art von Prüfungsangst betreten wir ganz den Boden des eigentlich Pathologischen, auch von uns Lehrern aus gesehen. Ich nenne sie darum die b e d i n g s l o s e, weil die Gründe für ihr Auftreten in k e i n e m der uns zugänglichen Sach- und Denkverhaltskreise aufspürbar sind.

Analytisch gesehen ist die Bezeichnung also eigentlich falsch! Ich meine die Fälle, in denen Kinder bei j e d e r Prüfung Angst entwickeln, mag

sich der Lehrer gebärden wie er will. Bei solchen Kindern nützt kein In-der-Bank-belassen, kein Trösten, Zureden, kein Freundlichsein, keine noch so gute Beziehung zum Lehrer, kein noch so kluges Verhalten der Eltern. Sie haben immer Angst, wenn sie geprüft werden, unter allen Umständen. Wenigstens dem Lehrer scheint es so. Der Erziehungsberater entdeckt auch da noch gewisse Unterschiede, es wechselt die Angstintensität manchmal mit dem Lehrertyp, manchmal läßt sich aber nicht einmal das mehr feststellen. Dieser Art von Prüfungsangst gegenüber sind wir Lehrer natürlich machtlos, auch der Erziehungsberater kann da nichts ausrichten. Nur mehr eine psychoanalytische Behandlung kann helfen, wenn nicht überhaupt sogar eine organische Störung vorliegt. Solche Kinder sind einfach „krank", und bleiben leistungsunfähig, solange sie nicht behandelt werden. Uns Lehrern macht diese Art von Prüfungsangst die größten Schwierigkeiten. Sie scheint uns so unbegreiflich und sinnlos, wie alle nur aus dem Unbewußten determinierten Verhaltensweisen dem analytischen Laien auch sonst erscheinen müssen. Wir wissen mit dieser Art der Angst daher nichts anzufangen. Nur allzu begreiflich, daß wir, soferne wir nicht analytisch geschult sind, uns einfach weigern, an sie zu glauben. Wir meinen immer wieder, sie müßte sich doch auf eine der früheren Arten zurückführen lassen, geben den Eltern und uns selbst daher immer wieder neue Ratschläge, wie wir sie beseitigen könnten, und sind über sie und uns dann gleich böse, wenn es doch nicht gelingt. Gegen die Behauptungen, daß es sich eben um eine rein pathologische Angst handle, sind wir deshalb mißtrauisch, weil die meisten Eltern dieses Adjektivum für jede Angstform ihrer Kinder in Anspruch nehmen. Ja, wir sind über diese Diagnose sogar böse — und auch das kann nur der verstehen, der als Lehrer darunter zu leiden hat, daß die geringste Angstspur von den Eltern zu Notenerpressungszwecken mißbraucht wird. Die Behauptung, „pathalogische Angst" wirkt darum wie ein rotes Tuch für den Lehrer, weiß er doch sofort: aha, da will man eine Note geschenkt haben! Dies ist mit ein Grund, warum wir Lehrer uns so hartnäckig gegen die Berücksichtigung des analytisch längst Durchforschten und Klargestellten wehren. Man muß diese Gründe verstehen, darf dem Lehrer deshalb nicht immer gleich geistige Trägheit und Mangel an Verständnis vorwerfen, wie es in der modernen psychologisch angekränkelten Öffentlichkeit zur Modeerscheinung geworden ist. Niemand ist im Grunde dankbarer für psychologische Hilfen, als wir Lehrer, man darf sie uns nur nicht dadurch aufdrängen wollen, daß man sie mit ganz psychologiefremden und wirklichkeitsfalschen Zwecken verquickt.

Welches nun die eigentlichen Gründe für das Auftreten dieser pathologischen Angst sind, brauche ich in diesem Rahmen ja nicht anzudeuten. Überblicken wir statt dessen die vier Arten von Prüfungsangst, die wir aus schulpraktischen Gründen unterscheiden wollten, so fällt uns zunächst auf, daß wir nur die dritte im eigentlichsten Sinne als „Prüfungsangst" bezeichnen könnten, da nur sie Angst „vor" der Prüfung ist. Die erste

ist Angst vor dem Ergebnis, die zweite vor den Folgen, das eigentliche Angstobjekt für die vierte kann jeweils erst die psychoanalytische Behandlung aufdecken. Die Prüfung selbst ist es nicht, meist sind es ganz andere Dinge, die das Kind in die reale Situation hineinprojiziert. Da wir aber von einem Begriff der Prüfungsangst, der sich gerade auf die praktisch bedeutsamsten Formen nicht anwenden läßt, nichts haben, tun wir sicherlich gut daran, nicht das Angstobjekt, sondern den Angstanlaß zum konstituierenden Merkmal zu machen, wir nennen daher jede Angst, die bei einer Prüfung ausgelöst wird, „Prüfungsangst". Dadurch nehmen wir es aber in Kauf, daß unsere Bezeichnung analytisch unscharf wird. Umso handlicher ist sie aber für die Schulpraxis, da sogar die erste, psychologisch unproblematische Angstart darunterfällt.

Betrachten wir übrigens unsere vier Angsttypen näher, so dürfen wir uns keiner Täuschung darüber hingeben, daß sie, so wie sie dastehen, Abstraktionen sind, logische Kategorien, um das Erscheinungsgebiet besser darstellen und meistern zu können. In ihrer Reinheit kommen sie praktisch wohl sehr selten vor. Am ehesten finden wir noch die Art 1 („normale") isoliert. Angstart 2 („folgenbedingte") ist fast immer schon mit Spuren von 3 („formbedingte") oder 4 („unbedingte") verquickt. Und vor allem: Dispositionen zum Auftreten von 3 und 4 werden akut, wenn noch Gründe aus 1 und 2 dazutreten! Diese Tatsache erschwert uns Lehrern die Diagnose so sehr, daß wir sie meist ohne die Hilfe des Erziehungsberaters überhaupt nicht sicher stellen können. Denn wir finden bei den meisten Kindern mit der Angstart 3 und 4 (formbedingte und unbedingte) entweder mitbedingende Gründe aus 1 und 2 (normale und folgenbedingte), oder, was die Sachlage noch viel mehr verwirrt: Eltern und Kinder glauben selbst nur an 1 und 2 als Angstmotiv, weil ihnen der „Sinn" einer Angstart 3 und 4 eben genau so wenig begreiflich erscheint, wie uns Lehrern, so daß sie falsch rationalisieren. Ich muß gestehen, daß es nicht leicht ist, aus all diesen falschen Vorstellungen, die sich Kinder und Eltern selbst über die Angstmotive machen, nun die wirkliche Sachlage richtig herauszulösen. Ich glaube nicht, daß man über den Lehrer allzu böse sein darf, dem dies nicht gelingt und der eben ein Opfer der allgemeinen Täuschungen über die Verursachung psychischer Störungen wird. Ja, selbst wenn er richtig diagnostiziert hat, dann findet er für seine Diagnose bei Eltern und Kindern selbst keinen Glauben! Er tut also gut, sie ihnen gar nicht mitzuteilen. Wie soll er sie dann aber zur Krankheitseinsicht bringen und zum Entschluß, die nötigen Maßnahmen zur Abhilfe in die Wege zu leiten?

II) *Symptomatologie der Prüfungsangst.*

Von einer einwandfreien Symptomatologie verlangen wir zweierlei: Daß sie das Symptom wirklich genau zu schildern fähig ist, und zwar nicht nur da, wo es schwere schädigende Folgen aufweist! Ferner aber, daß sie

das Symptom, beziehungsweise die Symptomgruppen, in feste Zuordnung zu den verursachenden Momenten setzt; erst dadurch kann es ja diagnostischen Wert für uns erlangen.

Betrachten wir unser Wissen um die Prüfungsangst unter diesem Gesichtspunkt, dann müssen wir mit Entsetzen feststellen, daß uns so gut wie alles fehlt.

1. Welches sind eigentlich die symptomatischen Anzeichen, an denen wir Prüfungsangst erkennen?

Wir glauben es alle genau zu wissen, doch fällt es uns schwer, sie aufzuzählen. Um nur einiges zu nennen: Eine gewisse „Aufgeregtheit" des Kindes fällt uns auf, als ob „Aufgeregtheit" eine Beschreibung wäre und nicht selbst wieder ein Wort für eine Summe verschiedenster Zustände! Einfälle bleiben aus — womit wir übrigens nur die böse Auswirkung der Prüfungstangst auf den Leistungsvorgang nennen! Manchmal zittern die Kinder und bekommen Atemnot, ihr Blick ist scheu und irgendwie anders als sonst, oft wenden sie ihn sorgsam von uns ab, manchmal erröten sie sogar. Hastige, sinnlose Bewegungen, besonders mit den Händen, ein „nervöses" Herumspielen mit den Fingern, Störung der Sprachfunktion („Stottern") — alles das scheint uns charakteristisch zu sein. Damit haben wir schon eher „Symptome" beschrieben, aber keines dieser Symptome ist unerläßlich, sie können alle fehlen, wechseln, wir wissen das nicht genau anzugeben. Jeder hat nur ein allgemeines Bild davon, wie sich „Angst" zeigt, mit dem er in der Praxis auszukommen meint.

Vor allem aber: In Wirklichkeit beachten wir das Auftreten von Angst immer erst dann und nur in dem Ausmaß, als sie sich stark schädigend im Schulerfolg auswirkt. Ehe nachweisbar schlimme Folgen merklich werden, interessiert sie uns überhaupt kaum. Der Grund dafür, daß wir uns mit der Angstfrage beschäftigen, liegt also nicht im Symptom, sondern in der Schädigung im Schulerfolg. Daher kommt es, daß wir das Symptom so ungenau kennen, daß wir es vor allem meist gar nicht einmal bemerken, wenn es nicht stark und schädigend genug auftritt.

Fragen wir weiter, ob sich der Unterschied der einzelnen Arten der Prüfungsangst, die wir aufgestellt haben, schon symptomatisch zu erkennen gibt, so merken wir erst so recht, wie wenig wir noch wissen! Es kann keine Rede davon sein, daß wir imstande wären, aus der Angstform allein die Diagnose auf eine der vier Gruppen zu stellen. Mit sehr viel Geschick und analytischer Erfahrung gelingt es uns manchmal, einiges über die Art aus dem Gesamtverhalten des Kindes instinktiv zu erraten — in der Praxis wird uns das viel helfen. Wissenschaftlich bleibt diese Geschicklichkeit solange wertlos, als wir sie nicht auf beschreibbare und eindeutig angebbare Symptom-Ursachebeziehungen zurückführen können. Dagegen ist wohl wahrscheinlich, daß sich bei einer sehr genauen Symptomkenntnis der Unterschied der vier Angstformen — und der noch ungeheuer feiner differenzierte der Abarten von Gruppe 4 besonders — ohne weiteres aus

ihrem Auftreten erkennen lassen müßte. Nur fehlen uns einfach noch die primitivsten Beobachtungen, und wenn wir die hätten, die Kategorien, unter die wir sie erkennend einordnen, ferner die Worte, mit denen wir sie benennen könnten. Für den Lehrer ist das eine sehr empfindliche Wissenslücke, denn die Zuordnung der Angst zu den vier Arten wäre von größter praktischer Bedeutung für sein Verhalten.

2. Erfassen wir mit den allgemeinsten, bekannten Symptomen wirklich alle Formen von Prüfungsangst, die es gibt?

Diese Frage führt uns zu einem noch viel empfindlicheren Mißstand unseres Wissens. Freilich kann uns da die Psychoanalyse vieles sagen. Von uns Lehrern aus gesehen erschöpft sich nämlich die Erscheinung der Prüfungsangst mit dem, was wir durch die deutlichen Aufgeregtheitssymptome wahrnehmen. N u r dann sprechen wir von Prüfungsangst, wenn diese Symptome auftreten. Vor allem, wenn die Kinder diese Angst auch e r l e b e n! Nun gibt es aber eine ganze Reihe nicht weniger schwerer Leistungsstörungen, die in ihren Auswirkungen den Wirkungen der Angst ganz ähnlich sind, in ihrer F o r m aber so eigenartig, daß wir gar nichts mit ihnen anzufangen wissen. Schon die pathologische Angst erscheint uns merkwürdig, da sie so „grundlos" ist . . . aber da merken wir doch wenigstens das Vorhandensein von Angsterlebnissen und lassen uns daher eher dazu überreden, den Beteuerungen der Kinder Glauben zu schenken! Es gibt aber Kinder, die, zur Tafel gerufen oder vor ein Schularbeitsheft gesetzt, glatt versagen, ohne daß sie dabei den Eindruck der „Nervösen" oder „Aufgeregten" machen. Sie sind, im Gegenteil, ganz ruhig, sie zeigen keine Symptome von Angst. Es fällt ihnen nur eben nichts ein, auch wenn sie alles knapp vorher noch so genau gekonnt haben. Meist glauben wir ihnen diese Beteuerung ja nicht, manchmal aber haben wir Grund, an ihrer Ehrlichkeit nicht zu zweifeln. Dann ermahnen wir sie erstaunt: „Fürchte dich doch nicht, sei doch nicht so nervös! Ich tu dir doch nichts, du hast doch gar keinen Grund aufgeregt zu sein!" „Aber ich h a b e ja gar keine Angst, ich bin doch gar nicht aufgeregt", versichern uns diese Kinder dann. Da bleibt uns dann nur mehr die eine Erklärung: „Dann hast du eben doch zu wenig gelernt! Oder aber, du bist d u m m!" Wir werden dann mit solchen Kindern oft recht böse, werfen ihnen ganz gegen unsere eigene Überzeugung mangelnden Fleiß vor, nur um ihnen nicht sagen zu müssen, daß wir sie für dumm halten. Manchmal aber reagieren wir noch ganz anders auf solche Kinder: wir sehen in der Tatsache, daß sie so ruhig und aufregungslos ihren Mißerfolg hinnehmen, Zeichen von Präpotenz und Anmaßung, wir bezeichnen sie als f r e c h. Wer so wenig weiß und dabei nicht einmal aufgeregt ist, der kann nur unverschämt sein! So schließen wir deshalb, weil wir sonst unerwartetes Versagen doch nur unter den Zeichen der Angstentwicklung kennenlernen. Diese Kinder sind also ganz besonders schlecht dran. Denn mit den „Aufgeregten" haben wir noch Mitleid — mit jenen aber sind wir erbarmungslos; was sollten wir auch mit ihnen anfangen?

Die Psychoanalyse belehrt uns eines Besseren. Kommen solche Kinder nämlich in Behandlung, dann zeigt sich, daß die Genese ihres Falles oft ganz ähnlich verlaufen ist, wie die der Kinder mit der Angstenwicklung. Wir finden fast dieselben Ursachen für ihren Zustand, können ihm mit fast denselben Methoden an den Leib rücken. Daher kommt es, daß man in der Analyse bei diesen Fällen von „unbewußter Angst" spricht. Das aber ist ein Terminus, der im Lehrer den heftigsten Widerstand auslöst. Wenn man uns schon einreden will, daß Kinder Angst zeigen, und angeblich gar nicht wissen wovor, daß sie nun gar Angst haben sollen, obwohl sie selbst beteuern, sie hätten keine, das heißt doch, unserer Vertrauensseligkeit zu viel zumuten! Und überhaupt: Was soll ein Terminus wie „unbewußte Angst"? Wie kann ich es noch Angst nennen, wenn alle Eigenschaften fehlen, die sonst zur bewußten Angst gehören? Dieser Einwand ist nicht ganz unbegründet. Im Begriff der „bewußten Angst" liegt, wie in dem der „unbewußten Phantasie" etc. . . . wirklich etwas, das jeden analytischen Laien zur Verzweiflung bringen muß. Es ist nun, meine ich, falsch, immer aufs Neue zu beteuern, daß es so etwas wie unbewußte Angst in der Analyse eben gäbe . . . wir werden für solche Beteuerungen wenig Glauben finden! Viel wichtiger scheint es mir, das Mißverständnis auszuschalten, das an dem Widerstand des Lehrers gegen diesen Begriff schuld trägt. Wir Lehrer kommen nämlich von der Erlebnispsychologie. In ihrem Rahmen wäre ein solcher Ausdruck auch wirklich sinnlos. Was die Analyse damit meint, verstehen wir erst, wenn uns klargemacht wird, daß sie den Ausdruck nicht in seiner erlebnispsychologischen Bedeutung meint, sondern genetisch. Die Untersuchung dieser Kinder mit den angstsymptomfreien Leistungsstörungen zeigt nämlich, daß ihr Übel ganz ähnliche Ursachen hat, wie die Fälle bewußter Angst. Wir reihen deshalb diese Kinder therapeutisch in dieselbe Kategorie, meinen, daß es sich eben um dieselbe Art der Störung handelt, nur mit dem Unterschied, daß kein Angsterlebnis auftritt. So wesentlich dieser Unterschied phänomenologisch betrachtet scheinen mag, genetisch gesehen können wir ihn für unsere therapeutischen Zwecke ruhig vernachlässigen. Diese Tatsache meint die Psychoanalyse also mit dem Ausdruck „unbewußte Angst". Wir können diesen Terminus ruhig unter Anführungszeichen setzen. Es ist klar, daß damit nicht behauptet wird, unbewußte Angst sei ihrer Erlebnisform nach nun dasselbe, wie bewußte, ja, wir wissen überhaupt nicht, was sie eigentlich ist! Wir wissen nur, wie sie zustandekommt, und für unsere praktischen Zwecke sind wir damit zufrieden. Denn wenn dem so ist . . . und daran läßt die bisherige analytische Erfahrung keinen Zweifel, dann fordern diese Kinder von uns dasselbe Verhalten, wie die der Angstart 3 oder 4. Wir können nicht sagen, daß sie dumm seien oder faul, (falls wir uns nicht etwa diagnostisch täuschen!), wir können ihre Einfallslosigkeit auch durch Zureden nicht ändern. Sie leiden an einer psychischen Störung, die sie in ihren Leistungen genau so hemmt, wie die merkbare Prüfungsangst!

Was sich also für den Lehrer symptomatisch als Angst zeigt, ist noch nicht alles! Die Psychoanalyse hat noch eine ähnliche Störungsart hinzuzufügen, die therapeutisch gleich zu behandeln ist, sich nur symptomatologisch von der anderen Art unterscheidet. Wenn wir diesen Zusammenhang einsehen, dann müssen wir unseren vier Typen noch eine

5. hinzufügen: die „unbewußte" Angst, wobei wir versprechen wollen, diesen Begriff nur genetisch, nicht phänomenologisch zu verstehen. Daß diese Angsttype erst hier auftaucht, kommt daher, daß sie für uns Lehrer als solche ja unfaßbar ist, uns erst vom Analytiker verraten werden mußte. Ob diese symptomfreie Angstart allerdings von 3 und 4 wesensverschieden ist, oder wieweit sie eigentlich mit diesen Angstarten zusammenfällt und sich nur symptomatisch von ihnen unterscheidet, kann in diesem Zusammenhange nicht erörtert werden.

Freilich . . . ein Bedürfnis wird durch diese Bereicherung unseres Wissens um Angstformen noch stärker: nämlich das nach einer genaueren Symptomatologie! Schon so unterliegen wir leicht genug der Täuschung und werden ein Opfer aller derer, die Angstsymptome geschickt zu simulieren wissen! Wenn wir nun das Ausbleiben von Einfällen manchmal auch schon als Angst deuten müssen, ohne weitere symptomatische Anzeichen zu kennen, wie arg wird's da erst für uns! Da kann sich ja dann jeder auf diese Angstart berufen, wenn ihm auch einfach deshalb nichts einfällt, weil er nichts kann! Und dem Frechen wird dies umso leichter fallen, als er nicht einmal Aufgeregtheit heucheln muß! Unsere Gefahr, Opfer von Täuschungen zu werden, hat sich durch diese Erkenntnis also nur noch gesteigert! Umso wichtiger scheint die Forderung nach einer Symptomatologie, von der man bisher, so meine ich wenigstens, allzuwenig vernommen hat. Diese Forderung besteht auch für andere Zusammenhangsgebiete zurecht. Alle Lernstörungen und Erziehungsschwierigkeiten schreien geradezu nach ihr. Ich will ihre praktische Bedeutung und den Weg zu ihr hier nur im Zusammenhang mit der Frage der Prüfungsangst andeuten.

Zur Frage der Bedeutung: Erst durch sie könnte die Einrichtung der Erziehungsberatung von einer therapeutischen zu einer prophylaktischen Institution werden. Denn erst die Symptomatologie würde es dem Lehrer ermöglichen, schon bei kleinen Anzeichen Schädliches zu erfassen, während er jetzt darauf angewiesen ist, zu warten, bis sich die Folgen auszuwirken beginnen! Sie würde aber auch dem Berater manchen Umweg abkürzen und viel Zeit ersparen, so daß der Umfang seines Tätigkeitsbereiches zunehmen könnte, ohne Schaden für den Inhalt. Heute ist es noch so, daß der Berater jeden Fall, den leichten wie den schweren, den ihm faßbaren wie den, der gar nicht zu ihm gehört, den falsch diagnostizierten also, mit derselben Gründlichkeit anpacken muß. Er muß gewissermaßen immer von Anfang an beginnen, um dann nach mühevoller Arbeit erst zu seiner Erkenntnis zu gelangen. Eine bessere Symptomatologie würde ihn von allen nicht zu ihm gehörigen Fällen befreien und ihm schon

von Anfang an Weisungen für die Richtung seiner Tätigkeit geben.

Damit sind wir auch dem Wege nahe, der zu einer solchen Symptomatologie führen könnte. Denn wir müssen uns ja fragen: warum haben wir sie noch nicht, nicht einmal ordentliche Ansätze dazu? Ich sehe die Ursache abgesehen von der Schwierigkeit des Gegenstandes und der Mangelhaftigkeit unseres bisherigen Wissens über die Ätiologie noch in folgendem: Wer könnte eine solche Symptomatologie denn schreiben? Der Lehrer ist sicherlich der, der allein mit den Symptomen unmittelbar zusammenkommt. Er sieht sie auch an so vielen gleichzeitig, so daß er das Auffallende vom Normalen scheiden kann. Aber was hilft ihm dies? Er könnte bestenfalls zu einer genaueren Beschreibung der Symptome kommen. Nicht einmal dazu aber hat er die Möglichkeit, da seine Unterrichtsaufgabe ihm keinen so weiten Spielraum für exakte Beobachtungen läßt! Noch weniger aber hätte er Nutzen von dieser Beschreibung. Denn zur Symptomatologie gehört ja die eindeutige Zuordnung des Symptoms zur Verursachungsart . . . Von der aber sieht er im Unterricht gar nichts! Sie ist ihm auch außerhalb des Unterrichts kaum zugänglich, da sie, besonders in den schwereren, neurotischen Fällen, sich nur in eingehender Beschäftigung mit dem Kind, meist sogar nur in analytischer Behandlung zugänglich zeigt.

Also der Erziehungsberater oder Analytiker?

Er allein kommt mit der Ursachenkette in gründliche Berührung und kann darum die Voraussetzung einer Symptomatologie, eine ordentliche Ätiologie, liefern. Was aber ist es mit dem Symptom? Wie die Dinge jetzt liegen, sieht er davon wenig. Der Lehrer bringt ihm die Kinder nicht einmal wegen des Symptoms, sondern wegen der Folgen. Es ist etwa so, wie wenn wir jemanden zum Fußarzt schicken, nicht weil wir gemerkt hätten, daß an dem Fuß irgend etwas nicht in Ordnung ist, sondern weil er auf einmal nicht mehr gehen kann. Was bleibt dem Berater also übrig? Den Fall von Grund auf zu untersuchen, so, als ob er gar nichts anderes davon wüßte. Und dieses „Als ob" trifft ohnedies meist zu. In dieser Untersuchung gelingt es ihm nun die Genese festzustellen . . . das Symptom kommt in der Behandlung als solches kaum vor! Wie sollte er es da beobachten können!

Die Schuld daran, daß es noch keine Ansätze zu einer exakten Symptomatologie der Schulstörungen gibt, liegt also zum Teil darin, daß es kein praktisches Betätigungsfeld gibt, das die Gelegenheit zur Gewinnung beider unvermeidlichen Tatsachengruppen böte: Nur einer reichen experimentellen Arbeit des analytisch Geschulten in der Schule selbst könnte beides greifbar werden.

Der analytisch geschulte Lehrer kann daher vielleicht einiges sehen, doch begrenzt die Gebundenheit an die Unterrichtsaufgabe und die berufliche Belastung seine Arbeitsmöglichkeit so sehr, daß auch bei mühseligster Arbeit nur geringes Material zutage gefördert werden kann. Die Schaffung einer freien Arbeitsmöglichkeit an Schulen könnte den Materialgewinnungsprozeß ein wenig beschleunigen.

Und nun, dem Ende nahe, werfen wir noch einen Blick zurück zum Ausgangspunkt unserer Untersuchung. Wir fanden dort die recht vage Alternativfrage: Wie stellen wir uns zur Prüfungsangst? Wir meinten von ihr, daß sie, in einem gewissen Ausmaße wenigstens, kein psychologisches Problem sei. Sie enthalte eine prinzipielle Stellungnahme des Lehrers, deren Entscheidung aus Wertgedanken erfolgt, mit der wir also nichts anzufangen wüßten. Halten wir uns nun aber vor Augen, was uns an psychologischen Einsichten klargeworden ist, dann läßt sich vielleicht hoffen, daß geschieht, was in solchen Fällen so oft sich ereignet: daß ein Teil der Frage überflüssig wird, daß ihre Alternative als Scheinproblem entlarvt wird, daß sie zwar nicht ganz lösbar, aber in anderer Form stellbar werde. Und ich glaube wirklich, daß dies eintrifft. Stellen wir die Frage also anders: Wie sollen wir uns zur Prüfungsangst verhalten? Unter dem Druck unserer psychologischen Erwägungen löst sie sich in zwei Teilfragen auf, zu denen wir nun doch einiges sagen können!

1. Zunächst haben wir Lehrer es meist mit der Prüfungsangst im Unterricht zu tun, wo wir sie an den Kindern selbst wahrnehmen. Da wird diese Frage verschieden zu beantworten sein, je nachdem, welcher von unseren fünf Angsttypen vorliegt. In jedem solchen Falle wird sie sich sehr konkret beantworten lassen, sobald wir hinzufügen, daß nur manche Fälle in unserer Hand liegen. Wir haben dies ja genau auszuführen versucht.

2. Nicht weniger häufig stoßen wir auf das Angstproblem in den Sprechstunden mit den Eltern. Dabei wird von diesen meist die Forderung erhoben, die erst das anfangs erwähnte pädagogische Problem aufruft: Die Tatsache der Angst als Milderungsgrund für die Beurteilung gelten zu lassen, sofern sie sie überhaupt als solche erkennen. Tun sie dies nicht, dann setzen sie die Angstentwicklung immer auf das Schuldkonto des Kindes (Art 1).

Was für unser Verhalten den Eltern gegenüber folgt, scheint uns aus dem Gewonnenen leicht hervorzugehen: Nicht schonen, sondern heilen. Statt auf die Forderungen der Eltern ohneweiters einzugehen, müßten wir versuchen, ihnen das wirkliche Problem klarzumachen, sie zur Mitarbeit bei der Angstbekämpfung heranzuziehen, beziehungsweise sie dazu zu bewegen, das Kind in Behandlung zu geben, wenn eine solche unerläßlich erscheint. Dabei stoßen wir nun allerdings auf heftigen Widerstand. Sie nehmen die Angst des Kindes nur solange ernst, als sie unsere Milde dadurch zu erkaufen hoffen. Im Augenblick, wo sie uns unerbittlich finden, statt dessen aber nun gesteigerte Anforderungen (Behandlung) selbst auf sich nehmen sollen, leugnen sie die Angsterscheinungen als ernstzunehmende Phänomene sofort und sind nun auf einmal selbst gegen unsere Versuche, die Angst des Kindes zu berücksichtigen. Die ganze Situation, die in der öffentlichen Meinung so auffällig unklar aussieht, läßt sich am leichtesten auf die Form eines Beispieles bringen, dessen Zitierung ich den Kollegen bei der praktischen Arbeit empfehlen kann. Man stelle sich ein-

mal einen Wettlauf von Kindern vor, die besten Läufer sollen prämiert werden und einen Beruf erhalten, in dem sie viel mit Laufen zu tun haben. Nun kommt ein Kind, das an sich gut gebaut, im Augenblick aber durch ein Fußleiden am Laufen gehindert ist. Was würden Sie in diesem Falle tun? Kein Vater, keine Mutter wagt es, daran zu zweifeln, daß sie das Kind zunächst vom Wettlauf ausschließen würden und darauf bestünden, seine Störung einer Behandlung zuzuführen. Dadurch wird nun aber freilich Zeit vergehen, ja, vielleicht wird das Kind sogar operiert werden müssen. Dann kann es eine Zeitlang überhaupt nicht gehen! Erst später kann sich der Erfolg auswirken. Das muß man eben in Kauf nehmen. Was aber verlangen die Eltern im ganz analogen Falle von uns? Wir sollen begeistert zur Kenntnis nehmen, daß das Kind nicht mitlaufen kann . . . ihm aber den Preis zuerkennen, denn es könnte doch laufen, wenn es nicht krank wäre! Wehe uns, wenn wir da nicht gleich mittun!

Merkwürdig ist nun, daß die Eltern in diesem Falle die ganze öffentliche Meinung auf ihrer Seite haben. Die Popularisierung psychologischen Wissens scheint sie übrigens in dieser Haltung nur zu bestärken!

Freilich, in den Fällen, in denen wir eine Behandlung der Angstzustände des Kindes versuchen — was immer wir im Einzelfalle mit „Behandlung" meinen mögen —, wird es oft unvermeidlich, zeitweise tatsächlich eine gewisse Schonung walten zu lassen, um die Angstbereitschaft zu mindern. Wir müssen dann also vorübergehend und nur zum Zwecke der Heilung, manchmal sogar die Beurteilung unter den Druck der Angstbehandlung setzen. Welche von beiden Verhaltensweisen wir jeweils angezeigt finden, wird von der Aussicht auf Beeinflußbarkeit der Angstzustände des Kindes abhängen und von der Mitarbeit, die wir von seiner Umgebung zu gewärtigen haben. Wie weit sich dies alles mit Rücksicht auf viele Einzelumstände (gleichmäßige „Gerechtigkeit" gegen die anderen Kinder einer Klasse usw.) überhaupt durchführen läßt, ist eine Frage, die sich wohl nicht so leicht entscheiden läßt!

Sehen wir uns nun die fünf Angsttypen, die wir aufgestellt haben, noch etwas näher an und fragen wir nach ihrer Bedeutung, dann können wir uns einer auffälligen Tatsache nicht länger verschließen: Sie sind nämlich gar nicht gleich „wichtig", ihr Bedeutungsakzent verschiebt sich ganz wesentlich, je nachdem wir sie als Lehrer betrachten oder als Analytiker. Ihre Reihung erweist sich so als berechtigt: Es ist eine Reihung vom Schulnächsten und zugleich Analysefernsten zum Analysenächsten und zugleich Schulfernsten. Diese Tatsache gibt uns zu denken.

Zunächst sei sie noch näher ausgeführt. Es ist ganz deutlich, daß im Grunde nur die Angstart 1 („normale") das eigentliche Gebiet des Lehrers ausmacht. Damit haben wir täglich zu tun, da können wir auch helfend eingreifen, indem wir die Kinder, die sich durch diese Form der Angst verraten, zu gesteigertem Arbeitsaufwand zu bringen trachten. Schon Typ 2, die „folgenbedingte" Art der Angst, ist uns nicht mehr so leicht

faßbar, obwohl wir doch vieles davon noch selbst sehen und beeinflussen können. Angstart 3 („formbedingte") verlieren wir schon sehr aus den Händen, ja, eigentlich bewegen wir uns da schon auf fremdem Boden. Wenn wir aber darauf aufmerksam werden, daß ein Teil dieser im Grunde recht unverständlichen Art der Prüfungsangst von unserem eigenen Verhalten beim Prüfungsprozeß abhängt, dann können wir doch ein wenig dazutun, sie zu vermindern. Prüfungsangst Typ 4 dagegen entzieht sich schon völlig unserer Erfassungsmöglichkeit, wir stehen staunend und verständnislos oder vielleicht manchmal auch staunend und vieles begreifend, auf alle Fälle aber machtlos vor einer höheren Gewalt, die allen unseren Bemühungen, das kindliche Verhalten zu beeinflussen, rücksichtslos einen Riegel vorschiebt. Von der „unbewußten" Angst merken wir nicht einmal etwas, dem Analytiker, der uns auf sie erst aufmerksam macht, mögen wir dankbar sein für diese Entdeckung, sehr viel geholfen ist uns mit ihr allerdings nicht, nur grobes Unrecht können wir, so belehrt, wenigstens vermeiden. So ist unsere eigentliche Domäne gewissermaßen Typ 1, ein wenig noch 2 und 3, mit 4 und 5 tappen wir im Dunkeln.

Umgekehrt der Analytiker! Er wird sich durch die Aufstellung der Typen 1 und 2 vielleicht geradezu abgestoßen fühlen, da sie ihn so gar nicht interessieren. Sie kommen höchstens soweit für ihn in Betracht, als auch seine Angstformen gelegentlich von Motiven aus dem Bereiche 1 und 2 mitdeterminiert sein mögen. In Wirklichkeit sind aber 1 und 2 für ihn noch gar keine „Prüfungsangst", in seinen Erörterungen würden wir sie auch vergeblich suchen. Dagegen beginnt mit Form 3 sein eigentliches Gebiet, Form 4 und 5 bedeutet sein fruchtbarstes Ackerland. Ja, wenn er die Angsttypen aufzustellen hat, wird er 1 und 2 überhaupt auslassen, 3, 4 und 5 in eines zusammenfassen und nun in viele und ganz andere Untertypen teilen, als wir auch nur ahnen können.

Der Erziehungsberater steht sozusagen mitten zwischen den beiden. Angstart 1 wird ihm nicht allzuviel Kopfzerbrechen machen, da sich solche Dinge der Lehrer leicht selber richtet. Dagegen ist Prüfungsangst Typ 2 sein Hauptbetätigungsgebiet, auch Typ drei bietet ihm interessante Probleme, durch eine Ermittlung des Prüfungszeremoniells wird er dem Lehrer viele Winke geben können. Die schweren Fälle von 3 aber, und alles zu 4 und 5 Gehörige wird ihm kaum greifbar werden, dazu bedarf es ausgesprochener analytischer Behandlung. Sehen wir von dieser Zwischenstufe des Erziehungsberaters nun wieder ab, so können wir sagen, daß Lehrer und Analytiker am ganzen Angstproblem nicht in gleicher Weise interessiert sind, ja, ihre Betätigungsgebiete scheinen sich geradezu verkehrt proportional zu verhalten. Je lehrernäher desto analytikerferner und umgekehrt, dies scheint das herrschende Gesetz zu sein.

Aus dieser Tatsache nun ergeben sich, meine ich, Folgerungen, die von größter Bedeutung sind. Freilich nicht mehr so sehr für die Frage der

Prüfungsangst selbst, sondern für eine weitere Frage, die sich unerbittlich hinter der ersten erhebt, die Frage:

Wir Lehrer und die Psychoanalyse . . . übrigens sogar: und die Psychologie überhaupt! Diese Frage überschreitet nun den Rahmen unseres Problems deutlich genug, ich will mir aber nicht versagen, wenigstens die Richtung noch anzudeuten, in der sie mir bedeutsam scheint.

Offen gestanden: zwischen uns Lehrern und dem Psychoanalytiker herrscht heute immer noch eine irgendwie gespannte Stimmung. Genau besehen gilt dies, für die meisten Fragenkreise wenigstens, für die Beziehung zwischen Lehrer und Psychologen überhaupt, doch will ich der Kürze halber vom letzteren hier absehen, obwohl sich das meiste auch auf diesen übertragen läßt. Der Grund für diese Spannung? Der Analytiker neigt dazu, ihn zunächst nur in persönlichen oder weltanschaulichen Gründen der einzelnen Lehrer zu sehen. Damit hat er aber unrecht. Es ist schon ein wenig eine Eigenheit des Lehrers überhaupt, sich gegen analytische Erkenntnisse zur Wehr zu setzen! Doch auch das meint der Analytiker leicht zu erklären mit dem Hinweis auf eine unerläßliche Affektgebundenheit des Lehrers an das Kind oder an seine berufliche Betätigungsform, ohne die er diesen Lebensweg ja kaum einschlagen würde. Ich glaube aber, daß auch dieser Hinweis nicht genügt. Nicht, daß ich seine Berechtigung etwa leugnen würde! Es ist wahr, wir Lehrer entfalten einen höheren Grad von Widerstand gegen die Analyse als der gewöhnliche Laie in analytischen Dingen. Ich will uns nicht besser machen, als wir sind. Ich meine aber, damit erklärt sich noch nicht alles! Und was sich damit noch nicht erklärt, das glaube ich gerade an Hand dieser Untersuchung aufgezeigt zu haben.

Wir Lehrer nämlich würden zur Verteidigung gegen die Vorwürfe des Analytikers und des Psychologen überhaupt, daß wir uns um seine Wissenschaft zu wenig kümmern und ihr nicht den Raum zugestehen, den sie einnehmen zu können meint, darauf hinweisen, daß wir so vieles aus der Psychologie gar nicht brauchen, oder daß wir doch nichts davon haben. Wieweit besteht dieser Einwand nun zurecht? Ist er nur der Ausdruck eines Widerstandes aus Trägheit oder aus noch viel böseren Motiven? Ich glaube, daß man uns mit diesem Vorwurf, den stillschweigend die ganze Öffentlichkeit einschließlich der Psychologen gegen uns erhebt, ein wenig unrecht tut.

Die berufliche Aufgabe von uns Lehrern bewegt sich in einer doppelten Schicht:

I) Wir haben vor allem zu unterrichten, Wissen, Können und Bildung zu vermitteln. Diese Aufgabe füllt praktisch fast unsere ganze Betätigungsmöglichkeit aus. Sie stellt bedeutende sachliche Anforderungen an uns, auch methodische, nennen wir sie einfach die Aufgaben der Stoffvermittlung. Was bietet uns die Psychologie dafür? Fast nichts. Wir mögen aus allgemein psychologischen Erkenntnissen manches lernen

für richtige Stoffdarbietung usw., doch ist dies im Vergleiche zu der Arbeit, die wir auf die sachliche Gewinnung unserer Fähigkeit, Stoffgebiete zu vermitteln, verwenden müssen, kaum in Betracht zu ziehen. Ich muß gestehen . . . von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, ist die Beschäftigung des Lehrers mit Psychologie ein Luxus. Hätte ich z. B. die viele Arbeit und Mühe, die ich auf Psychologisches verwendet habe, meinen anderen Fächern zugutekommen lassen, mein Unterricht müßte heute um 200% besser sein, als er es ist!

II) Die Stoffvermittlung ist freilich nicht die einzige Aufgabe des Lehrers. Man mag die anderen enger oder weiter, realistischer oder idealistischer ansetzen, es bleibt immer sehr viel übrig, das in die erste Aufgabenschicht nicht einbezogen werden kann. Schon das Prüfen, die Leistungsmessung also, hat mit der Stoffvermittlung selbst nicht unmittelbar zu tun. Auch sonst erfordert das Schulleben eine Reihe von Pflichterfüllungen, die man etwa als „Beschäftigung mit dem Kind" bezeichnen könnte. Wir sollen nicht nur gut unterrichten, wir sollen Kinder auch richtig behandeln können, im weitesten Sinne des Wortes. Freilich . . . nicht immer läßt sich diese Aufgabe praktisch von der ersten trennen, aber das darf uns nicht von der Erkenntnis der Tatsache abhalten, daß es sich dabei um einen ganz eigenen Aufgabenkreis handelt.

Was bietet uns die Psychologie nun dafür? Dem Ziel nach fast nichts, der Methode nach: fast alles. Freilich nicht die theoretische. Von ihr haben wir auch in diesem Aufgabenkreis weniger, als die Psychologen meinen. Die Kenntnis der Entwicklungsgesetze usw. usw., all der Tatsachen der „Kinderpsychologie" vermittelt uns interessantes Wissen, ermöglicht uns viel Verständnis . . . wo wir aber alles das in Handlung umsetzen sollen, in Beziehung zum einzelnen Kind oder zur Klasse, da läßt uns alle Weisheit im Stich. Dagegen meine ich, daß die analytische Behandlung, die praktisch analytische Schulung, dem Lehrer Unersetzliches zu bieten vermag. Es ist hier nicht der Raum, dies alles auszuführen.

Worauf wir hinauswollen, ist etwas anderes. Vergleichen wir nämlich diese beiden Aufgabenschichten miteinander, so müssen wir zugeben: Aufgabenschicht I) nimmt fast unser ganzes Betätigungsfeld als Lehrer ein. Historisch gesehen gab es früher überhaupt nur dieses Betätigungsfeld, ja, unser ganzes Schulwesen ist auch heute noch seiner Struktur nach auf diese Monopolisierung durch Schicht I zugeschnitten! Man gebe sich darüber keinen Täuschungen hin! Wir sind vom Staat dazu bestellt, zu unterrichten! Alles andere steht dagegen im Hintergrund. Man mag dies unserem Schulsystem vorwerfen . . . wir Lehrer können an dieser Tatsache nicht vorbei. Ja, man nehme nun noch dazu, daß wir nicht einmal für diese Aufgabe einen günstigen Raum . . . örtlich und zeitlich gemeint . . . zur Verfügung gestellt bekommen (50 Kinder in einer Klasse, wenige Stunden bei größter Stoffülle!) und überlege sich nun, womit wir den größten Teil unserer Arbeit zubringen müssen. Demgegenüber ist der Auf-

gabenkreis II, die eigentliche Kunst der „Kinderbehandlung", in unserem Sehulwesen nur eine Forderung, die heute wohl auch von der Schulbehörde an den Lehrer gestellt wird, zu deren Erfüllung ihm aber nichts in die Hand gegeben wird, weder Vorbildung, noch Spielraum zur Durchführung. Historisch gesehen ist diese Aufgabe überhaupt erst in letzter Zeit gewissermaßen bewußt dazugetreten, unser Schulwesen ist auf sie noch in keiner Weise zugeschnitten.

Und nun erwäge man, wie sich die Psychologie vom Lehrer her gesehen ausnehmen muß. Da die Hauptarbeit, die wir leisten, einen unmittelbaren Bezug zu ihr gar nicht hat, scheint sie vielen von uns als lästige Zusatzforderung zu unseren sonstigen Pflichten als eine Zusatzforderung, gegen die sich die meisten nur darum wehren, weil man ihnen keinen Spielraum für ihre Erfüllung einräumt. Sofern wir aber die Notwendigkeit der psychologischen Schulung für unsere Betätigungsschicht II einsehen, können wir uns der Tatsache nicht verschließen, daß nur ein Teil des psychologisch Interessanten für uns auch praktisch fördernd ist. Mit den meisten psychologischen und auch psychoanalytischen theoretischen Kenntnissen wissen wir auch da nichts anzufangen. Sie beziehen sich ja auf eine Schicht des Seelischen, mit der wir beruflich kaum in Berührung kommen, wenngleich uns ja gerade ihre Auswirkungen fortwährend zu schaffen machen. Genau besehen, haben wir überhaupt nur da, wo uns praktische Schulung geboten wird, von der Psychologie unmittelbare Hilfe zu erwarten. Also eigentlich nur durch eine praktisch-analytische Ausbildung, vor allem die eigene Analyse. Wieviele Lehrer haben aber schon die Möglichkeit, die Analyse von dieser Seite her kennenzulernen? Was kann den anderen also die analytische Theorie für die Praxis besagen? Und noch weiter: nur für die Anwendung der richtigen Methoden in der Behandlung des Kindes kann uns Psychologie überhaupt etwas lehren. Was wir tun sollen, die Zielsetzung, bleibt weiter ein Problem der Pädagogik, das sich psychologisch fundieren, aber nicht in Psychologie auflösen läßt.

Angstäußerungen von Schulmädchen im Pubertätsalter

Von Edith Buxbaum, Wien

Als ich einmal mit einer Klasse von dreißig zwölfjährigen Mädchen über Angst sprach, und — vorausschickend, daß man sich dessen nicht zu schämen brauche — die Kinder aufforderte, zu sagen, wer von ihnen denn gelegentlich Angst habe, zeigte es sich, daß von diesen dreißig Mädchen achtundzwanzig ihre Angst eingestanden. Ob die Behauptung der zwei, niemals Angst zu haben, auch bei näherer Befragung oder gar analytischer Untersuchung bestehen geblieben wäre, sei dahingestellt. Die Ängste, die die Kinder in dieser Stunde seltener Offenheit eingestanden, waren von verschiedenster Art; ich konnte die Fülle der Antworten, die auf mich einstürmten, nicht notieren, und meine auch, daß uns dies keine Aufklärung geben könnte. Es waren wohl viele dabei, die, vom allgemeinen Geständniszwang mitgerissen, etwas gestehen wollten, in diesem Fall nämlich Angst; den Inhalt der Angst aber wollten sie doch nicht preisgeben, und manche halfen sich, indem sie eine der Antworten der Kolleginnen nachsprachen; darauf scheint mir eine gewisse Stereotypie der Antworten hinzuweisen.

Die Tatsache allein, daß von diesen dreißig Kindern achtundzwanzig die Angst eingestanden, fordert zu einer Überlegung auf.

Wir sehen es für gewöhnlich als ein Zeichen von Neurose an, wenn ein Mensch an Angst leidet. Die Annahme, daß eben achtundzwanzig von diesen dreißig Kindern neurotisch sind, müssen wir ablehnen. Sie sind weder zu der Zeit alle neurotisch gewesen, noch hat ihre spätere Entwicklung, die ich beobachten konnte, diese Annahme bestätigt. Ein Teil von ihnen war neurotisch, die andern nicht. Und doch hatten alle Angst.

Die Kinder waren in der Pubertät. Wir wissen, daß in der Zeit körperlicher Reifung unbekannte Reize somatischen Ursprungs an das Kind herantreten, mit denen es zunächst nichts anzufangen weiß. Es entstehen Spannungen, die gelöst werden müßten, ohne daß das Kind imstande ist, diese Entspannung von sich aus vorzunehmen. Die ungelöste Spannung erzeugt Angst. Es ist also verständlich, daß jedes Kind in der Pubertät Angst hat. Wodurch aber unterscheidet sich in dieser Zeit die Angst des normalen Kindes von der des neurotischen?

Eine Reihe von mündlichen und schriftlichen Äußerungen und einige Beobachtungen bieten mir Material, um diese Unterscheidung versuchsweise darzulegen.

Menstruationsangst

Eine Gruppe von Ängsten ist um die Menstruation gelagert. Es gibt wohl kaum ein Mädchen, das nicht mit Bangen die erste Blutung erwar-

tete. Aber diese Angst ist nicht frei von einer gewissen freudigen Erwartung. Das Mädchen weiß, die Menstruation ist ein Zeichen des Erwachsenseins, es hofft, wenn dieses Ereignis stattgefunden hat, sich um einen großen Schritt dem ersehnten Ziel genähert zu haben. So geschieht es bisweilen, daß die Kinder strahlend vom Eintritt der Menstruation berichten, als würden sei eine Gratulation erwarten. Ihre Hoffnung, nun erwachsen zu sein und alle Freuden der Erwachsenen zu genießen, wird zwar getäuscht; trotzdem finden sie sich eher als die neurotischen Kinder mit der Tatsache der Menstruation ab und verlegen das Erwachsensein resigniert auf einen späteren Zeitpunkt.

Selbstverständlich spielt auch hier die Erziehung und die Einstellung der Umgebung zur Menstruation eine große Rolle. Ein unaufgeklärtes Kind kann die Menstruation nur als Schock erleben. Ebenso bedeutsam für das Kind ist die Einstellung der Mutter, die die eigene Menstruation neurotisch erlebt. Das Kind wird dieses Gefühl von ihr übernehmen, auch wenn sie bewußt versucht, dies zu verhindern. Die besondere Vorsicht der Kinder während der Periode, die sich sogar darauf erstreckt, sich in dieser Zeit nicht zu waschen, stammt häufig von den Ratschlägen und Verboten der Mutter. Ist das Kind nicht neurotisch, wird es hierin Rat und Aufklärung leicht zugänglich sein.

In manchen Fällen ist die Angst vor der Menstruation übergroß, die Kinder fühlen sich während der Periode ganz krank und elend, verfallen in schwere Depressionen usw.

Von Elly berichtete die Mutter, daß sie kurze Zeit bevor sie überhaupt menstruierte, in bestimmten Zeitabständen schwere Wutanfälle hatte, die sich ausschließlich gegen die Mutter richteten; diese Wutanfälle behielt Elly später für die Zeit der Menses bei; wir wissen aus den Analysen, wie häufig die Mädchen die Mutter dafür verantwortlich machen, daß sie sie zur Frau gemacht hat, und daß sie ihr deshalb böse sind.

Die Angst um die Menstruation hat für das Kind häufig den bewußten Inhalt, das sei etwas Fürchterliches, das vielleicht noch zu vermeiden wäre. Ein dreizehnjähriges Mädchen sollte einen Skikurs mitmachen und weigerte sich zum Erstaunen seiner Umgebung. Wie sich später herausstellte, hatte sie erfahren, daß viele Mädchen zu dieser Zeit zum erstenmal menstruiert hatten und sie hoffte, das gefürchtete Ereignis dadurch aufschieben, wenn nicht gar verhindern zu können.

Der entgegengesetzte Fall erwies sich bei der dreizehnjährigen Berta; sie weinte seit einiger Zeit sehr viel und war sehr deprimiert. In einem Gespräch mit mir klagte sie, die anderen Kinder hätten die Periode schon und sie nicht; sie fürchtete überhaupt nicht zu menstruieren und keine Kinder zu bekommen. Sie empfand das Ausbleiben der Periode als Strafe für die Onanie und befürchtete, es sich dadurch verscherzt zu haben, jemals Kinder zu bekommen wie die Mutter.

Die Angst, in deren Mittelpunkt die Menstruation steht, ist um so größer,

je größer die Onanieangst ist. Das Mädchen hält die Periode für eine Verletzung des Genitales, für eine Kastration, die es sich durch die Onanie zugezogen zu haben glaubt; es empfindet sie daher als Strafe dafür. Diese erlebte Strafe kann für sie der Anlaß werden, jede sexuelle Betätigung abzulehnen, sie mit ähnlichen Befürchtungen zu verbinden, wie die Onanie; schließlich kann es dazu kommen, daß sie die weibliche Rolle überhaupt ablehnt.

Das normale Mädchen wird zwar ähnliche Befürchtungen haben, aber die Freude, eine erwachsene Frau zu werden, Kinder und einen Mann zu bekommen, zeigt, daß ihre Angst nicht so stark ist, um eine tiefgehende Ablehnung hervorzubringen. Sie ist bereit, die weibliche Rolle zu akzeptieren.

Straßenangst

Ein Klassengespräch bei einer anderen Gelegenheit machte mich auf eine bei fast allen Kindern vorhandene Angstform aufmerksam, nämlich auf die Straßenangst. Die Aussprache über die Straßenangst nahm den Phantasien und Gefühlen etwas vom Verbotenen, Heimlichen, nahm ihm damit auch ein Stück Romantik des Verbotenen, Begehrenswerten. Die Erlebnisse wurden entwertet: teils weil die Kinder sahen, daß sie nichts Besonderes waren, etwas, was nur ihnen zustoßen konnte; teils weil sie gezwungen waren, durch die Realitätsprüfung Realität und Phantasie strenger auseinanderzuhalten. Sie erkannten so, daß die Angst ihren Phantasien und nicht der Wirklichkeit entsprach, daß sie sie also selbst hervorgerufen hatten. Die Angst mußte auf diese Weise verringert werden; die sexuelle Erregung, die für den Augenblick des Gespräches offen zu Tage trat, erfuhr durch die Aussprache Befreiung vom Druck des Verbotes und wurde demgemäß erträglicher. Gleichzeitig wurde auch die Angst, die vor dem Trieb schützen sollte, herabgesetzt.

Das Gespräch, das ich mit den Kindern über die Angst auf der Straße führte, nahm folgenden Verlauf:

Ein Mädchen erzählte bei irgendeinem Anlaß, daß ihr ein Mann nachgegangen sei, und wie sie sich gefürchtet habe. Darauf kamen auch die anderen mit ihren Erlebnissen und Ängsten heraus. Als ich da eine halbspöttische, halb-ernste Bemerkung über die „armen" Mädchen machte, „die sich so sehr fürchteten", schlug die Stimmung der Kinder im Augenblick um, und sie erzählten nun mit glänzenden Augen von ihren kleinen Erlebnissen, die sie zum Anlaß nahmen, um lange Verführungs- und Vergewaltigungsgeschichten zu phantasieren; sie sprachen davon, daß diese Angst so merkwürdig angenehm sei und daß ihnen diese kleinen Abenteuer und die schrecklichen Phantasien viel Spaß machten. Meine Haltung, durch die ich ihnen zeigte, daß ich, auch wenn ich ihrer Angst nicht vollen Glauben schenkte, jedenfalls ihre Erlebnisse nicht verurteile, ermöglichte es den Kindern, sich ihre Freude einzugestehen. Die Strenge des Über-Ichs, das ihnen die Lust an ihren sexuellen Phantasien für gewöhn-

lich verbot, war für einen Moment gemildert. Einerseits war dies möglich durch die Identifizierung mit mir, andererseits durch die Einsicht, daß alle die gleiche Angst, d. h. die gleiche Lust, empfanden, daß also die Sünde nicht so groß sein könne: das Schuldgefühl war in diesem Augenblick durch die Massenwirkung aufgehoben.

Die in der Straßenangst verborgenen Phantasien möchte ich an einem Beispiel illustrieren, das ich in einem Schulaufsatz fand[1].

Helene (zwölf Jahre alt): Eine lügenhafte Geschichte. „Als ich meinen sechsjährigen Geburtstag feierte, hatte ich viele Freundinnen und Kusinen zur Jause geladen. Wir spielten und vergnügten uns und alle wünschten sich, daß der Tag noch lange nicht zu Ende gehen möchte. Von Zeit zu Zeit wurden Mädchen abgeholt. Zum Schlusse waren nur mehr Trude und Erika, meine beiden besten Freundinnen, bei mir. Trudes Mutter rief telephonisch an, Trude solle allein nach Hause kommen, da sie keine Zeit hatte, sie abzuholen. Erika, die im selben Hause wohnte, ging selbstverständlich mit derselben. Ich frug meine Mutti, ob ich meine Freundinnen begleiten dürfe, und nach langem Betteln gelang es mir, sie auf ein Jawort zu bringen. Wir machten uns also zu dritt auf den Weg. Ohne Hindernis kamen wir in die dunkle Seitengasse, in der sie wohnten. Wir verabschiedeten uns und ich schickte mich an, den Heimweg zurückzulegen. Es war schon dunkel geworden und ich bekam Angst. Ich war vielleicht fünf Minuten gegangen, als mich verwahrloste Männer, die aus einem Wagen gesprungen waren, von rückwärts anfielen und mich auf denselben schleppten. Ich versuchte zu schreien, doch ein Knebel, den sie mir in den Mund gesteckt hatten, verhinderte es. Ich schlief bald ein und als ich morgens erwachte, mußte ich lange nachdenken, bis ich mich an die Vorgänge des vorhergehenden Tages erinnerte. Fast eine Stunde grübelte ich nach, wer die Männer gewesen waren und wo ich mich befand, doch kam ich zu keinem Resultat. Da kamen vier Männer, banden mich, nahmen eine Nadel und stachen mir, wie ich später erfuhr, ein Auge aus, doch im gleichen Moment kam ein Mann, riß die Nadel aus den Händen der unheimlichen Männer und fesselte sie. Mich aber führte man zu meinen Eltern zurück und ich ging nie wieder am Abend allein auf die Straße. Mir aber gab der Mann mein Auge zurück.“ Der letzte Satz ist nachträglich hinzugefügt, wie an der veränderten Schrift zu sehen ist.

Sehr hübsch, wie in der Geschichte zuerst die Angst auftritt und dann erst die Männer, die das Kind verfolgen. Sie zeigt damit, daß die Männer dazu da sind, um sie von ihrer Angst, der sexuellen Erregung, zu befreien. Das Ausstechen des Auges mit einer Nadel erkennen wir als symbolische Darstellung des Koitus: das Auge hat häufig die unbewußte Bedeutung des weiblichen Genitales, ebenso wie die Nadel als Penissymbol bekannt ist. Doch sind solche Deutungen, die ohne Einfälle des Kindes konstruiert

1) Die folgenden Beispiele aus Schulaufsätzen sind ohne jede Korrektur gebracht; ich habe auch keinerlei Befragung der Kinder vorgenommen.

werden, nichts weiter als ein Hilfsmittel für den Pädagogen, die Situation des Kindes zu verstehen. Jeder Versuch einer Deutung dem Kind gegenüber wäre ein schwerer Fehler.

Natürlich haben nicht alle Kinder gerade diese Phantasie, aber die Verfolgung und die damit verbundenen Phantasien von Verführung und Vergewaltigung sind bei allen Kindern der Hauptinhalt der Straßenangst.

Die meisten Kinder sind, auch wenn sie auf der Straße, vor allem auf der dunklen Straße Angst haben, in ihrer Bewegungsfreiheit keineswegs eingeschränkt. Sie sind durchaus imstande, im Dunkeln allein auf der Straße zu gehen. Das Angesprochenwerden ist für sie ein Zeichen der ersehnten Erwachsenheit; sie provozieren es oft genug selbst. Es ist gar nicht schwer, von ihnen zu erfahren, was für kleine Tricks und Kunststücke sie anwenden, damit die Männer auf sie aufmerksam werden und sie ansprechen. Dann allerdings laufen sie voll Angst davon (übrigens nicht immer und es kommt dann zu den sogenannten Verführungen, an denen die Verführte meistens ebenso aktiven Anteil hat wie der Verführer). Trotzdem zeigt sich in diesem Verhalten, daß diese Erlebnisse und Phantasien für das Kind nicht nur Angst, sondern auch Lust enthalten. Wir erkennen dies sowohl aus der provozierten Wiederholung der kleinen Erlebnisse als auch an der Art der Kinder, darüber zu sprechen, wenn man es ihnen ermöglicht, ihre wahren Gefühle zu zeigen. Dabei muß man noch bedenken, daß die Kinder mit Recht von ihren Erziehern vor den Gefahren der Straße gewarnt werden, was zu der inneren Angst noch ein Stück Realangst hinzufügt.

Im Gegensatz zu diesen Kindern stehen jene, deren Angst so groß ist, daß sie nicht imstande sind sie zu überwinden, die auf keinen Fall allein gehen wollen und gehen können. Sie erinnern uns in ihrem Verhalten durchaus an Menschen, die an Platzangst leiden. Sie können nur in Begleitung ausgehen. Wie wir aus den Analysen wissen, hat die Begleitperson die Aufgabe, den Kranken vor der Verführung, d. h. vor seinem eigenen übermächtigen Trieb, zu schützen. Bewußt ist ihm aber nur, daß er sich fürchtet, überfahren zu werden, zu fallen usw. Die Angst vor Verführung ist ihm in ihrer vollen Bedeutung nicht bewußt.

Ein vierzehnjähriges Mädchen litt plötzlich an einer Gehstörung, die einige Wochen andauert: sie stolperte über ihre Füße, so daß sie hinfiel. Infolgedessen konnte sie nicht oder nur in Begleitung ausgehen. Das Fallen ist ein bekanntes Symbol für das Fallen im sexuellen Sinn. Man kann es wohl wagen, das Fallen dieses Mädchens, das auch sonst dazu neigte, organneurotische Symptome zu produzieren, auf diese Weise zu erklären.

Diese Fälle unterscheiden sich von der normalen Straßenangst weitgehend: die Kinder sind in ihrer Bewegungsfreiheit infolge ihrer Angst gestört; der Angstaffekt ist gleichzeitig von der zugehörigen Vorstellung getrennt. Sie haben eine Verschiebung auf eine andere Vorstellung oder ins Organische vorgenommen, die Verführungsphantasie, respektive der

Wunsch nach Verführung, ist verdrängt. Es bleibt daher nur die Angst auf der Straße übrig, die Lust, die das normale Kind gleichzeitig erlebt, ist mit der Phantasie verschwunden. Wir haben es hier bereits mit neurotischen Formen von Straßenangst zu tun.

Die Angst am Abend

Beinahe ebenso weit verbreitet wie die Straßenangst, ist die Angst am Abend. Das Bett repräsentiert für das Kind eine ähnliche Versuchung wie die Straße. Es hat auf der Straße Angst vor der gewünschten Verführung, im Bett hat es Angst, seinem Wunsch zu onanieren nachzugeben. Da die Onanie und die sexuelle Erregung immer mit Phantasien, Vorstellungen und Träumen verbunden sind, heftet sich die Angst an solche Vorstellungen. Es wäre ein müßiges Beginnen, die Inhalte der Träume hier darstellen zu wollen oder die Phantasien, die die Kinder höchst offenherzig preisgeben.

Ich möchte nur einen typischen Traum herausgreifen, nämlich den Traum vom Fallen oder vom Fliegen. Wir kennen diesen Traum in vielen Varianten, vom angstvollen Aufschrecken bis zum ungestörten Vergnügen. In einigen Phantasien ist der Übergang von der Angst zur Lust deutlich zu sehen. So bei Ilse (zehn Jahre):

(Sie streift allein durch den Wald) . . . „auf einmal sah ich einen riesigen Vogel in der Luft über mich herumschweben. Ich war in Angst, aber auf einmal befand ich mich in den Krallen des Vogels, aber das war so sonderbar, daß ich zum lachen anfing . . .". Und ähnlich bei Grete, die den Versuch macht, das Lachen zu rationalisieren. Es ist eine aufregende Verfolgungsgeschichte, in der ein Verfolger den andern ablöst: der Bär entführt das Kind, der Mondmensch verfolgt den Bären, und der Vogel faßt das Kind und trägt es den beiden davon: „Der Mensch vom Monde schaute hinauf, machte ein nicht sehr geistreiches Gesicht und schimpfte in einer so sonderbaren Sprache, daß ich trotz meiner gefährlichen Lage lachen mußte". Sie endet die Geschichte mit folgenden Worten: „Als ich glücklich wieder befreit war, sagte ich: ‚Es war eigentlich doch ganz schön'."

Die Lust, zu der sich das Kind durch das Lachen schließlich bekennt, erinnert an das eingestandene Vergnügen der Mädchen während der Angst auf der Straße. Aber die beinahe bewußte, zugestandene Lust an der Onanie ist im Gegensatz zu der lustvollen Phantasie verführt zu werden, selten. Die Onaniephantasie, die an die inzestuösen Objekte geknüpft ist, ist naturgemäß viel stärker mit Schuldgefühlen beschwert; dazu kommt noch das Verbot der Onanie, das in direkter oder indirekter Form immer gegeben wird, jedenfalls in der Kleinkinderzeit. Die in der Pubertät verstärkt auftretende Erregung aktiviert mit der verstärkten Onanie auch die alte Onanieangst. Dennoch träumen und phantasieren die Kinder im allgemeinen gern, die Lust ist so groß, daß sie die Angst ertragen oder sogar ganz überwinden hilft.

Dieses normale Maß an Angst vor der sexuellen Erregung und der

Onanie scheint mir deutlich überschritten, d. h. es ist neurotische Angst in den Fällen, in denen sie zu einer Angst vor dem Zubettgehen oder Schlafen wird.

Zu diesem Thema noch ein Beispiel aus einem Schulaufsatz: Lise (zwölf Jahre alt): „Vor dem Einschlafen habe ich Angst, daß ich einen bösen Traum habe. Ich sage immer zu meiner Mama: ‚Bitte, laß mich nur noch ein paar Minuten auf!' Aus den paar Minuten wird manchmal eine Stunde. Ich erzähl der Mama soviel, daß sie auf die Uhr zu schauen vergißt. Ich gehe sehr ungern schlafen. Bis endlich das Sandmännlein kommt und mir Sand in die Augen streut. Manches Mal träume ich sehr schön, aber ich träume sehr selten. Am ärgsten ist, wenn ich von Schlangen träume, oder ich träume, es läuft mir jemand nach und ich komme nicht vom Fleck. Einer der schrecklichsten Träume ist der: *‚Es war Sommer und ich war auf dem Lande. Ich ging baden und plötzlich ringelten sich so viele Schlangen um mich. Ich schlug sie alle tot. Endlich war ich von dieser Qual befreit, da lief mir ein Räuber nach. Ich wollte laufen, doch konnte ich nicht. Der Räuber war schon ganz in der Nähe und wollte nach mir fassen, da packte mich die Tante bei der Hand und sagte: ‚Lisl, aufstehen'.* Ich war ganz erschrocken und merkte erst, daß alles ein Traum war. Ich schwitzte so stark, als wenn das alles wirklich gewesen wäre."

Die verfolgende Schlange verwandelt sich in der Fortsetzung des Traumes in den Räuber; und so wie sie vor dem Einschlafen die Mutter zu Hilfe ruft, die ihr gegen Versuchung und Gefahr beistehen soll, so rettet sie die Vertreterin der Mutter, die Tante, durch das Aufwecken vor der gefürchteten Erfüllung ihrer sexuellen Wünsche im Traum.

Zu dem gleichen Thema schrieb Erna (zwölf Jahre): „Wenn ich mich ins Bett lege, bin ich noch lange wach. Ich kann nie sofort einschlafen. Zuerst denke ich die Erlebnisse des Tages durch, und hie und da schreckt mich das Knarren des Kastens aus meinen Gedanken. Im Zimmer ist es sehr hell, denn der Mond sendet sein Licht herein. Da laß ich die Augen herumschweifen und erkenne in jedem Gegenstand ein Gespenst. Manchmal dauert es mir schon zu lange und ich denke oft darüber nach, warum ich nicht einschlafen kann. Oft werde ich auch zornig darüber, und ich wälze mich im Bett hin und her, bis meine Mama aufwacht und mich ordentlich zusammenschimpft, warum ich nicht schlafe. Ich gebe immer zur Antwort ‚Ich kann nicht!' Da sagt meine Mama: ‚Wenn man die Augen zumacht, geht es schon'. Ich probiere die Kunst des Schlafens und mache die Augen zu. Bald bin ich eingeschlafen und Träume umgaukeln mich."

Die nähere Erklärung, wer das Gespenst ist und was es von ihr will, können wir von Erna nicht haben. Es sei mir gestattet eine analoge Geschichte aus einer Analyse hier einzuschieben.

Ein zehnjähriger Junge, der auch an Angst vor Gespenstern litt, wenn er allein im Bett lag, erzählte mir einmal folgende Geschichte, allerdings nicht von sich, sondern von einem andern Kind; wir wissen aber, daß

diese Form es den Kindern häufig erleichtert, etwas von sich zu erzählen: Ein Gespenst erschien vor seinem Bett, drohte mit dem Finger und sagte: „Tu' das nicht! Tu' das nicht!" Ein anderes Mal erklärte er mir, ein Gespenst sei ein Mensch, der immer nur auf ein paar Minuten ins Zimmer komme. — Diese Geschichte ist so verständlich, daß sie einer Erklärung nicht mehr bedarf. Das Gespenst ist einer der beiden Eltern, die zu dem Kind kommen und ihm wegen der Onanie drohen. Wie es sich später herausstellte, war es in diesem Fall die Mutter.

Hier wie bei Erna handelt es sich um die Angst vor Gespenstern. Das Herumwerfen Ernas ist sowohl Ausdruck ihrer Angst als auch ein Zeichen ihrer Erregung. In ihrer Angst weckt sie durch ihr Herumwerfen die Mutter, wie etwa ein anderes Kind die Mutter rufen würde. Die Mutter kommt ihr schließlich wirklich zu Hilfe, indem sie sie wegen ihres Herumwerfens, d. h. aber für Erna wegen ihrer sexuellen Erregung rügt. Hier wie bei dem kleinen Patienten ist das Gespenst die Vertretung der verbietenden und strafenden Mutter; die Strafe der Mutter, die Erna provoziert, soll sie vor den gefährlichen Folgen der Versuchung schützen.

Die Angst ist bei diesen Kindern so groß, daß sie für sie unerträglich wird; sie rufen die Mutter oder das Gespenst, das ihnen hier die Mutter repräsentiert, zu Hilfe, damit sie ihnen im Kampf gegen ihre Triebe beistehe. Der Pavor nocturnus (Nachtangst) ist eine der bekannten neurotischen Formen dieser Angst. Kastrationsangst und Schuldgefühl sind so stark, daß die Onanie keine Lust mehr bringen kann, sondern nur mehr gefürchtet wird.

Diese Ängste (Menstruations-, Straßen- und Onanieangst) gehen alle von genitalen Erregungen aus. Sie äußern sich in mehr oder weniger lärmender Weise. Dazu kommen noch jene Kinder, die an allgemeinen, unbestimmten Angstzuständen leiden. Ihre gemeinsame Ursache ist nach der psychoanalytischen Theorie die gestaute sexuelle Erregung; der Organismus wird von Sexualstoffen überschwemmt, die infolge der Stauung toxisch (giftig) wirken und auf diese Weise die Angst hervorrufen.[1]) Die Kinder bieten daher allgemein das Bild der Aktualneurose.

Wie viel Angst das Kind zu ertragen imstande ist, ist (Freud) zum Teil durch einen konstitutionellen Faktor bedingt. Wie die Organismen der Menschen verschieden auf Gifte reagieren, der eine mehr, der andere weniger davon verträgt, ohne Krankheitserscheinungen zu zeigen, so reagiert der Organismus auch verschieden auf Libidospannungen, entwickelt mehr oder weniger Angst. Das eine Kind verträgt mehr Angst als das andere. Fühlt sich das Kind von seinen Trieben überwältigt, steht es ihnen hilflos gegenüber, so kommt zu der somatischen Angst noch die psychische, die Angst vor dem Trieb hinzu; das Kind flüchtet vor seinen Trieben, indem es sie verdrängt. Es kann aber auch durch andere Ursachen zur Verdrängung

1) Fenichel: „Hysterien, Zwangsneurosen", S. 67; Reich: „Funktion des Orgasmus", S. 69; Nunberg: Allgemeine Neurosenlehre", S. 171.

gezwungen werden, etwa durch ein übergroßes Schuldgefühl, — gleichgültig woher — das ihm jede Form von Befriedigung untersagt. Die ins Ubw. verdrängten Triebe äußern sich dann als Angst oder in Symptomen. Die Frage, wann das Kind neurotisch ist, und wann es sich um normale Pubertätskonflikte handelt, scheint mir nur in den Fällen problematisch, in denen sich die Störung als Angst äußert. Wo es zu Symptombildungen kommt, sei es als Konversionssymptom oder in zwangsneurotischer Form, kann mit Sicherheit eine Neurose diagnostiziert werden.

Wenn etwa Josefine schildert, wie sie lange Zeit wach liegt und „philosophiert": „Warum lebt man, wenn man sterben muß?" — so haben wir bereits das Bild eines Grübelzwanges vor uns. Es ist zwar wahrscheinlich durch die Pubertätsentwicklung verstärkt, aber die Todesangst wird wohl durch die Kastrationsangst einen bedeutenden Zuschuß erfahren haben. Doch die Angst äußert sich als Zwangssymptom, dessen Entstehung nach den Erfahrungen der Analyse sicher in viel frühere Zeit zurück reicht. Es kann sich hier keinesfalls um eine passagère neurotische Erscheinung, wie es Pubertäts-Konflikte und -Ängste sind, handeln.

Die Kinder sind in der Vorpubertät und Pubertät allgemein durch die körperlichen Vorgänge so sehr in Anspruch genommen, daß ihre Arbeitsfähigkeit gestört ist. Dieser Zustand bessert sich normalerweise etwa um das vierzehnte, fünfzehnte Lebensjahr; die an neurotischer Angst leidenden Kinder sind stärker gestört als die anderen und sie gewinnen auch später ihre volle Arbeitsfähigkeit nicht zurück. Sie fallen dem Lehrer auf, weil sie besonders unruhig oder besonders verträumt, d. h. mit ihren Phantasien beschäftigt sind.

Das normale Kind gewinnt aus den Phantasien und der Onanie ein Stück Lustgewinn, und verringert auf diese Weise die Libidospannung, die das Kind nun nicht mehr übermäßig stört. Es kann einen weiteren Teil der Libido sublimieren oder auf andere Weise (Sport, Spiel) abreagieren. Den noch immer sehr großen Rest, der sich als Angst äußert, ist es imstande zu ertragen.

Diese zwei Fähigkeiten: sich die Lust zu erlauben und ein gewisses Quantum Angst zu ertragen, scheinen mir für die normale Entwicklung des Kindes, für die Überwindung der Pubertätsschwierigkeiten im Rahmen des „Normalen", notwendig.

Angst in der Kindheit und als Problem des Kinderarztes

Von Josef K. Friedjung
Privatdozent an der Universität Wien

Es ist eine Kinderstubenwahrheit, daß Angst im Kindesalter eine große Rolle spielt. Wird sie doch vielfach sozusagen methodisch als Erziehungsmittel verwendet. Daneben ist es bekannt, daß der Angst auch in der Pathologie des Kindes öfters eine auffällige Bedeutung zukommt. Alltägliche Erfahrungen zwingen den Kinderarzt, dieses Wissen in seine Praxis einzubauen: er trägt der Ängstlichkeit, d. h. der Angstbereitschaft des Kindes Rechnung mit der besonderen Art seines Verhaltens, namentlich bei der Untersuchung, er fordert von der Umgebung oft, daß man Ängstigung bewußt vermeide, und er folgert ein andermal aus dem Fehlen jeder Ängstlichkeit oder Scheu bei einem Kleinkinde mit Recht, daß sein Geisteszustand von der Norm abweiche (etwa bei Debilität, Imbezillität). Schon aus dieser Einstellung des Kinderarztes ergibt sich, daß ein gewisses Maß von Angstbereitschaft dem Kindesalter physiologisch eigen sein muß. Andererseits ist uns eine gesteigerte, über das physiologische Normalmaß hinausgehende Ängstlichkeit eines Kindes oft ein Hinweis auf das Bestehen einer Psycho-Neurose. Unter solchen Umständen ist es immerhin bemerkenswert, daß das Wort Angst im Sachindex der neuesten Auflage des Handbuches der Kinderheilkunde von Pfaundler und Schloßmann überhaupt nicht vorkommt.

Wir wenden uns zunächst der physiologischen Angstbereitschaft des Kindes zu. Woher kommt sie? Es ist bekannt, daß auch Tiere Angst empfinden oder mindestens verraten können, und es liegt daher nahe, die Angstfähigkeit des Kindes phylogenetisch zu erklären, wie etwa bei Harry Marcuse, sozusagen als eine Schutzeinrichtung: Schmerz warnt vor gegenwärtiger Gefahr, Angst vor der kommenden. Aber diese gewiß unanfechtbare Feststellung macht uns die weite Spannung vom völlig torpiden myxödematösen Kretin über das vor dem lauten Fremden verängstigte Kleinkind bis zum tobenden kleinen Neurotiker vor der Untersuchung noch nicht verständlich. Wir vermuten da mit Wahrscheinlichkeit Wirkungen des Erlebens früherer Tage auf die Form des Erlebens im Angstzustande. Nimmt der Idiot oder Imbezille Veränderungen der Umwelt nicht zur Kenntnis, die auf einen Normalsinnigen unheimlich, beängstigend wirken, aber häufig mit geeigneten Assoziationen bewältigt werden können, so wird der affektlabile Neurotiker in solcher Lage sich gegen beruhigende Assoziationen absperren. Die den erwachsenen Kranken manchmal quälende objektlose Angst ist wohl das Ergebnis einer weiteren Entwicklung, sekundärer Verdrängung.

Die bekannte Aufstellung Sigm. Freuds, der Fötus mache die Geburt als ein angstvolles Erlebnis durch, und die dabei gelittene „Urangst" sei das Vorbild für später durchlebte Ängste, hat erst in jüngster Zeit die Aufmerksamkeit der Kinderärzte auf sich gelenkt. Stirnimann sieht in dieser „Urangst" eine gesicherte Tatsache, ohne indes Freud weiter zu folgen. Christoffel geht ein Stück weiter und mißt der Schwere der Geburt, d. h. der Schwere der „Urangst" wichtige Folgen für die Erziehbarkeit in späteren Jahren zu. Wer viel mit Neugeborenen zu tun hat, wird Stirnimanns Beobachtungen von ihrem öfters „angstvollen" Gesichtsausdruck bestätigen können. Es macht dabei keinen Unterschied, ob die Geburt sich normal abgewickelt hat oder etwa mit einem Kaiserschnitt vollzogen wurde. Unter allen Umständen ist der Übertritt aus der Geborgenheit im mütterlichen Schoße in die rauhe, neue Umwelt ein schreckensvolles Erlebnis.

Wie vollzieht sich nun die weitere Entwicklung der Angstbereitschaft am Kinde? Die ersten Wochen nach der Geburt werden bei ungestörtem Verlauf von Ernährung und wenig unterbrochenem Schlaf ausgefüllt. Hunger, Beschwerden, die mit der neuen Arbeit der Verdauung zusammenhängen, jederlei Pflegemaßnahmen werden mit Schreien, verzerrtem Gesicht, unkoordinierten Abwehrbewegungen beantwortet. Schon im zweiten Monate aber erscheinen mit dem ersten Lächeln die Beziehungen zur Umwelt differenziert, im vierten Monate bereits Stimme und Äußeres der Pflegeperson mit Zeichen der Lust quittiert. Je mehr ein Fremder ihr im Aussehen und Verhalten nahekommt, desto eher wird er den gleichen freundlichen Äußerungen begegnen. Fremdartiges Aussehen und Verhalten dagegen kann auf angstvolles Schreien und Abwehren rechnen. Bis zum Ende des dritten Vierteljahres hat sich dieses Benehmen schon zur festen Norm geformt; die Beziehung freundlicher Art umfaßt unter Umständen jetzt auch schon mehrere Personen. Schon in dieser Zeit verraten sich Zeichen fehlender Realitätsanpassung in Affektentladung, wenn die geliebte Pflegeperson sich entfernt oder gar den Raum verläßt, in Zeichen der Befriedigung, wenn sie sich wieder nähert. Das Gehaben des Kindes besteht dort in aufgeregtem Schreien, das Gesicht ist gerötet, verzerrt, die Bewegungen scheinen planlos, wenn auch schon beherrschter als früher, Rumpf und Extremitäten in Anspruch zu nehmen. Man hat den Eindruck der „Angst", hervorgerufen durch das Verschwinden der geliebten Pflegeperson. Tritt an ihre Stelle eine Fremde, dann steigert sich diese motorische Reaktion des Kindes desto mehr, je fremdartigere Attribute sie hat. Ist die erste Äußerung der „Angst" also eine Reaktion auf das Verschwinden des Liebesobjekts, auf eine Situation der Verlassenheit, so schlägt sie im zweiten Falle in die Angst vor dem Fremden um. Das kann leicht auch damit belegt werden, daß die geliebte Pflegerin selbst die gleiche Reaktion hervorrufen kann, wenn sie ihr Gesicht, ihre Stimme, ihre Aufmachung stark verändert. Handelt es sich im ersten Falle vermutlich um die Antwort auf

die plötzliche Änderung des Libidohaushaltes, so mag im zweiten eine phylogenetische Komponente der Vererbung hinzukommen: Schreien und schreckhafte Gebärden zur Verscheuchung des Feindes. Je jünger das Kind, desto größer die Zahl der schreckhaften Möglichkeiten; je größer der Erfahrungsschatz, desto seltener werden die Angstanlässe. Ein Geräusch, eine Veränderung der Beleuchtuug, ein Unbekannter, ein Tier, ein ungewohnter Hut, ein dunkler Gegenstand, eine unzarte passive Bewegung und vieles andere kann Angstäußerungen hervorrufen. In diesem frühen Kindesalter ist noch alles Ungewohnte unheimlich und die Reaktion darauf Angst. Mit der zunehmenden Reife werden nicht nur die Anlässe seltener, sondern sie rufen auch bald andere Antworten hervor. Der erste Fortschritt ist die Durchbrechung der unheimlichen Situation aus eigener Kraft: Das in einem dunklen Raume weilende Kind empfindet z. B. etwa auch die Stille unheimlich, also singt oder pfeift es und fühlt sich so sicherer. Noch später geht es zum Angriff auf das Unheimliche über, indem es der Sache auf den Grund zu gehen versucht. Daß Erzählungen von Spukgeschichten, schlechtes Beispiel, insbesondere von Erwachsenen geboten, die Angstbereitschaft fördern, ist bekannt.

So können wir also beim Kinde zuerst „angstvolles" Verhalten beobachten bei jedem Erleben, das seine an die Mutterleibssituation anknüpfende wohligwarme, von Hunger und anderen Beschwerden freie Lagerung irgendwie stört. Die nächste Stufe der Entwicklung ist die Angst beim Verschwinden des Liebesobjekts, die sich später auch in der Angst vor der Dunkelheit, in der die geliebte Pflegeperson ja auch unsichtbar wird, fortsetzt. Noch später tritt die Angst vor bestimmten Situationen, Menschen, Tieren, Gegenständen, Sinneswahrnehmungen, Erlebnissen in Erscheinung. Es ist eine Aufgabe der Erziehung, das Kind allmählich von seiner Angstbereitschaft zu befreien; das ideale Ziel in dieser Hinsicht ist ein angstloses Dasein. Beobachten wir an einem größeren Kinde eine der angeführten Ängste so gehäuft oder in solcher Intensität, daß sie den Lebensablauf oder die Eingliederung in die Gemeinschaft auffällig stört, so ist sie ein krankhaftes Symptom. Für die objektlose Angst gilt dies jedenfalls. Denn Angst ist eine frühinfantile Haltung. Der Erwachsene bewältigt sie mit zweckvoller Flucht oder bedachtem Angriff in wörtlicher oder sublimierter Form. Angst jenseits des sechsten Jahres über die oben gezogenen physiologischen Grenzen hinaus ist entweder ein Verweilen auf einer frühinfantilen Stufe oder eine Regression auf sie. Sie findet so ihre Verwendung in Neurosen und Psychosen. Im Kindesalter ist sie oft eines der ersten Symptome einer Neurose.

Öfters ist der Eindruck der, daß die äußeren Ausdrucksformen der Angst vom Kinde bloß als Mittel verwendet werden, um sich die geliebten Umweltpersonen dienstbar zu machen. Das äußert sich etwa so, daß sich das Kind gegen die erste ärztliche Untersuchung heftig wehrt. Nach der Beratung aber wird es freundlich, reicht dem Arzte etwa zum Abschied artig

die Hand. Ist das neugewonnene Realitätsanpassung? Keineswegs! Denn das nächste Mal benimmt es sich wieder so, wie beim ersten Besuche. Es scheint also nicht den Arzt, sondern sein Tun angstvoll abzuwehren, sich gegen die Bemächtigung durch ihn, den Ungeliebten, wie gegen eine Vergewaltigung zu sträuben. Die geliebte Person soll auf sein Schreien hin, wie schon so oft bei anderen Gelegenheiten, verhindern, was da geplant ist. Dieser Eindruck bestimmte wohl Erwin Wexberg zu der Deutung, Angst sei der zum Affekt gewordene Ausdruck des Minderwertigkeitsgefühls, ihr Sinn sei der einer Sicherung. Er verwechselt einen Gewinn der Krankheit mit ihrer Ursache. Zweifellos haben der Kastrationskomplex und das Schuldgefühl wegen Onanie ihren sicheren Anteil an dem angstvollen Verhalten des Kindes.

Unter den krankhaften Angstzuständen des Kindes ist der Pavor nocturnus, das nächtliche Aufschrecken, am wenigsten erforscht. Es kommt fast nur an Kleinkindern vor, wie es scheint bei Knaben öfter als bei Mädchen, und ich habe es bisher nur bei solchen gesehen, die das Schlafzimmer der Eltern entweder noch teilen oder bis weit über die Säuglingszeit geteilt haben. Die Deutung wird dadurch erschwert, daß der Arzt den Zustand fast niemals selbst sieht, sondern nur aus der Schilderung der Umgebung kennenlernt, und daß für den Anfall volle Amnesie besteht. Die Kinder zeigen aber daneben immer auch andere neurotische Züge.

Über eine besondere Form der infantilen Angst

Von Alice Bálint, Budapest

Dem psychoanalytisch geschulten Leser wird es bekannt sein, daß Freud die Geburtsangst als die Urangst des Menschen betrachtet. In seinem Buch „Hemmung, Symptom und Angst", in dem er sich am ausführlichsten mit diesem Problem beschäftigt, findet er als Brücke zwischen der Geburtsangst und den späteren kindlichen Ängsten die Tatsache, daß die frühesten Angstäußerungen des Kindes, auf eine einzige Bedingung, das Vermissen der geliebten Person (Mutter) zurückgeführt werden können. Das Vermissen der Mutter bedeutet für den Säugling nicht nur den Verlust des Liebesobjektes, sondern, da sie zugleich alle wichtigsten Bedürfnisse des Kindes befriedigt, auch das „Anwachsen der Bedürfnisspannung" gegen die er ohnmächtig ist . . . die Situation der Unbefriedigung, in der Reizgrößen eine unlustvolle Höhe erreichen, ohne Bewältigung durch psychische Verwendung und Abfuhr zu finden, muß für den Säugling die Analogie mit dem Geburtserlebnis, die Wiederholung der Gefahrsituation sein; das beiden Gemeinsame ist die ökonomische Störung durch das Anwachsen der Erledigung heischenden Reizgrößen, dieses Moment also der eigentliche Kern der „Gefahr".[1])

An derselben Stelle erwähnt Freud als die drei frühesten Angstsituationen des Kindes: wenn es allein, in der Dunkelheit, oder mit einer fremden Person an Stelle der vertrauten Mutter gelassen wird. Ich möchte in diese Reihe noch eine typische Angstsituation einfügen, die meines Wissens das erste beobachtbare Schreckerlebnis des Kindes ist und zwar die Angst vor dem Fallengelassenwerden.

Diese Situation kann zwar ebenfalls wie die drei oben erwähnten als ein Vermissen der Mutter aufgefaßt werden, scheint jedoch primitiver, dem Geburtserlebnis näher, daher einer besonderen Würdigung jedenfalls wert zu sein.

Jeder der mit Säuglingen zu tun hatte, kennt das erschreckte, affenartige Sichanklammern (Ferenczi, Herrmann) des Kindes, wenn z. B. beim Baden eine ungeschickte Bewegung der Pflegeperson ihm das Gefühl gibt, daß es den gewohnten Halt verliert. Im allgemeinen kann man die Beobachtung machen, daß Kinder sehr empfindlich darauf reagieren, wie ruhig und sicher sie gehalten werden. Vollkommen fremde Personen, die diese Gabe besitzen, sind dem kleinen Kinde angenehm, und die häufige Erscheinung, daß der Säugling sich mit Schreien dagegen wehrt, von einer fremden Person in die Arme genommen zu werden, kann recht oft damit erklärt werden, daß die betreffende Person mit der Handhabung eines so kleinen Kindes nicht vertraut, daher ungeschickt oder unsicher ist. Bei unerfahrenen

1) Freud: a. a. O. S. 82—83.

jungen Müttern sieht man z. B., daß das Kind sich keineswegs bei ihnen am wohlsten fühlt. Was solange dauert bis die junge Mutter die nötige Sicherheit erworben hat. Bleibt eine Mutter dauernd ungeschickt (was bei ihr sicherlich — ob bewußt oder unbewußt — eine Ablehnung des Kindes bedeutet), so kann dadurch bereits in diesem frühen Alter eine Entfremdung auch des Kindes der Mutter gegenüber eintreten. Daraus können wir folgern, daß dem Kinde in diesem Stadium der passiven Objektliebe (Ferenczi) das was es bekommt wichtiger ist, als die Person des Gebers. Erst später erfährt das Kind, daß ihm das Recht zu fordern nur ganz wenigen Personen gegenüber zugesprochen wird, daß es sich also wohl oder übel diesen zuwenden muß.

Wie tief der Wunsch nach einem sicheren Halt im Gefühlsleben des Menschen verankert ist, zeigt unter anderem die Sympathie die in uns ein ruhiger fester Händedruck, und überhaupt eine geduldige Hand erweckt. Auch Redewendungen wie: „er hat seinen Halt verloren"; „erhalten werden", im Sinne von Versorgtwerden; „das seelische Gleichgewicht verlieren", „der Boden wird einem unter den Füßen weggezogen", „man ist aus allen Himmeln gefallen" usw., bestätigen den hohen psychischen Wert eines festen Haltes, oder Gehaltenwerdens. Hier muß noch erwähnt werden, daß die Geburt selbst, wie bekannt, im Folklore recht häufig als „herunterfallen" dargestellt, oder bezeichnet wird (Niederkunft).

Der Gedanke liegt nahe eine andere allgemein menschliche seelische Äußerung, die Schwebe- oder Flugträume, ebenfalls mit der Angst vor dem Fallengelassenwerden in Verbindung zu bringen. Ferenczis Idee über die traumaverarbeitende Funktion des Traumes folgend, könnten wir diese Träume als wunscherfüllende Umarbeitung der ursprünglichen Angstsituation auffassen. Die so nahe an Angst grenzende Freude der Kinder am Hutschen, Schaukeln, später Ski- und Eislauf hat wohl eine ihrer Wurzeln in der Seligkeit, die das Gefühl gibt, einer schlimmen Gefahr spielend Herr zu werden. Wie auch die uralte Sehnsucht des Menschen nach dem Fliegenkönnen zum Teil der Bewältigung der Angst vor dem Fallen dienen mag; denn wer fliegen kann, fällt nicht.

Ein Gegenstück zu den Flugträumen (die in der Regel mit einem jähen Sturz enden), bildet die gleichfalls ziemlich häufige Erscheinung, daß kleine Kinder meist nicht daran glauben wollen, daß man aus dem Fenster stürzen kann. Sie meinen, sie würden einfach flattern wie Schmetterlinge, oder geschickt von einem Stockwerk in das andere springen[1]) und halten hartnäckig an der Vorstellung fest, es könnte ihnen nichts passieren. Alle diese Erscheinungen scheinen Erledigungsversuche ein und desselben typischen Schreckerlebnisses zu sein.

Das für uns bedeutsamste an dieser frühen Angstsituation ist, daß in der Angst vor dem Fallengelassenwerden, die Angst um die eigene Sicher-

1) Ein ähnlicher Fall wurde mir vor Jahren von Frau Melanie Klein erzählt.

heit, die Lebens- oder Todesangst und die Angst vor dem Liebesverlust eng miteinander verbunden sind. Denn zu den ersten und wichtigsten Formen der Liebe, die das Kind empfängt, gehört neben dem Genährtwerden das Gehaltenwerden. (Siehe ernähren = erhalten.)

Ich möchte hier nicht die Frage aufrollen wie weit man von einer wirklichen Todesangst bei dem Säugling sprechen darf und weiß auch nicht, ob eine exakte Antwort auf diese Frage möglich ist. Jedenfalls scheint es mir wahrscheinlich, daß das reflexartige Anklammern des Kindes eine Form der Angst um das eigene Selbst darstellt, wobei es zugleich die Notwendigkeit eines außer ihm vorhandenen Haltes unmittelbar erfährt. Auch zur Stillung des Hungers bedarf das Kind eines außer ihm befindlichen Etwas, doch während in diesem Fall ein Aufschub und Verschiebung (Lutschen) bis zu einer gewissen Grenze möglich ist, ist das Fallen ein traumatisches Geschehnis, das gleich der Geburt wie ein plötzlicher Riß das Ich von der Umwelt trennt; es ist also ein Erlebnis, das — um es noch einmal zu betonen — die Abhängigkeit von der Umwelt unmittelbar erfahren läßt.

Die spätere Triebangst stammt wohl zum größten Teil aus dieser verhängnisvollen Verschmelzung der Angst um uns selbst, mit der Angst vor Liebesverlust. Man fürchtet sich zu tun, was Liebesverlust zur Folge haben könnte. Man fürchtet sich, seinen Trieben nachzugeben, denn man könnte die Kontrolle verlieren (sich gehn lassen) und Dinge tun, die den Liebesverlust nach sich ziehn. Denn Liebesverlust bedeutet irgendwo im Unbewußten Lebensgefahr.

Die Erziehung nützt die enge Beziehung zwischen den beiden Ängsten für ihre Zwecke aus. Ihre Aufgabe ist es aber auch, die Macht, die die Angst ihr verleiht, nicht zu überspannen. Recht aufschlußreich war mir in dieser Beziehung die Entgegnung eines achtjährigen Knaben an seine Mutter, die enttäuscht und ratlos wurde als sie sah, daß ihr Sohn sich ihren Ärger nicht genug zu Herzen nahm. Er erklärte ihr die Situation mit folgenden Worten: „Aber Mama, ich sterbe noch nicht, wenn Du mich nicht liebst, warum willst Du denn, daß ich gar so erschrocken sein soll?“ Die Angst vor Liebesverlust (später Gewissensangst) bewirkt es in erster Reihe, daß Triebansprüche als Gefahr gewertet werden können. Die Erzieher können sich oft nicht darin genug tun, mit der Drohung des Liebesentzuges zu arbeiten und meinen in der Regel, damit auf die sanfteste Art vorzugehn. Wenn wir aber bedenken, daß für das Kind die Drohung mit dem Liebesentzug (wie auch das obige Beispiel zeigt) einer Todesdrohung gleichkommt, werden wir uns eines Besseren besinnen müssen.

Allzu ausgiebige Anwendung dieser Methode bewirkt zumeist eine Schädigung der Realitätsanpassung, in dem die Angst vor dem Liebesverlust, die Angst vor realen Gefahren verdrängt. Das Kind glaubt, es müsse nur immer brav und artig sein, dann könne ihm nichts geschehen.

Die Sonderung der Lebens-(Todes-)Angst und der Angst vor Liebesverlust ist aber gar nicht so leicht, denn es wehrt sich dagegen das Lustprinzip. Wenn nämlich ein gewisser Grad der Anpassungsfähigkeit erreicht wurde, erscheint es dem Kinde viel leichter, sich die Liebe der Umgebung durch Artigkeit zu sichern, als mit den äußeren Gefahren fertig zu werden (Vater oder Mutter werden schon auf mich achtgeben, heißt die Losung).

Anstatt also das ursprüngliche ununterscheidbare Beieinander der Angst vor dem Objektverlust und der Angst um das Ich weiter zu festigen, sollte es vielmehr eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung sein, Hand in Hand mit der Entwicklung des Realitätssinnes die beiden Ängste von einander zu trennen. Dadurch könnten die Liebesbeziehungen des Kindes von den ihnen ursprünglich anhaftenden Angstquanten bis zu einem gewissen Grade befreit und zugleich eine realitätsgerechte Einstellung den lebensgefährlichen äußeren Mächten gegenüber ermöglicht werden.

Die Angst im Formdeutversuch nach Dr. Rorschach

Von Hans Zulliger, Ittigen (Bern)

Wenn man die zehn Bildtafeln des Rorschach'schen Formdeutverfahrens den Versuchspersonen vorlegt, läßt sich recht häufig Angst feststellen. Sie kann manifest oder latent sein. Am auffallendsten ist die manifeste Angst, die sich, soviel ich erfahren habe, gleichsam in klassischer Weise bei Leuten mit Verfolgungsideen zeigt, bei paranoiden Schizophrenen und bei Paranoia. Solche Menschen versagen schon bei den ersten Tafeln: sie werden aufgeregt, behaupten, keine Deutungen zu den Klecksen geben zu können oder zu wollen, blicken den Versuchsleiter mißtrauisch an und schätzen ihn als Versucher oder Verfolger ein, „Sie wollen etwas mit mir, was wollen Sie mit mir!" sagen sie etwa, und der Ton klingt ängstlich und zugleich abwehrend-drohend. Einmal so weit, geben sie auch unter Zuspruch und Drängen und bei Tafelwechsel keine Auskünfte mehr. Es kommt auch vor, daß sie schon innerhalb der ersten (schwarzen) Tafel allerlei Gespenster und Gestalten sehen, winzige und ungewöhnliche „Kleindetails" (Dd), oft auch Zwischenformteilchen (Ddzw), die sie mit steigender Ängstlichkeit herausgreifen, um schließlich im vorgelegten Bilde eine Illustration ihrer Verfolgungsidee zu sehen, oder die phantasierte Situation als real aufzufassen.

„Versagen bei einzelnen Bildern kommt bei Normalen so gut wie nie vor", sagt Dr. Rorschach. Dagegen finde es sich gelegentlich bei debilen Hysterikern, die sich ihres empfindlichen „Intelligenzkomplexes" wegen ängstlich davor hüten, Deutungen zu geben, die ihnen dumm erscheinen".

Als Zeichen von allgemeiner Ängstlichkeit kann auch das häufige Erscheinen von Helldunkeldeutungen gewertet werden. Solche F(Fb)-Antworten lassen immer auf einen quantitativ größeren oder kleineren Betrag von Angst, von bewußt gewünschter, ängstlicher, durch Anstrengung gebremster, gewollt-beherrschter Affektivität schließen. Helldunkeldeutungen geben beispielsweise Kinder, die in ihrer Entwicklung dahin gekommen sind, ihre phobischen Ängste mit Umgehungszeremoniellen zu vermeiden, bezw. nicht akut werden zu lassen. Oft deuten solche Kinder noch eine Menge kleiner Details (Dd) als „abgehauene Köpfe" menschlicher oder tierischer Herkunft, und wo die Tiere „Hasen" oder gar „arme Häschen" sind, fühlt man als Versuchsleiter bald die Identifikation des jungen Menschen mit dem Tiere, und die hinter der Deutung verborgene Angst, (die Todes- oder Kastrationsangst ist), und die mehr in passiver Form erlebt wird. Solche Leute weisen regelmäßig Beugerkinästhesien auf, als ob sie damit auf andere Art zeigen müßten, wie sie sich vor dem Leben fürchten und sich gleichsam von der „gefährlichen" Objektwelt fort und in sich hinein rollten.

Umgekehrt zeigen aktivere, agressivere Ängstliche Streckerkinästhesien zu Helldunkeldeutungen, die abgehauenen Köpfe sind solche von „Männern“ oder etwa auch von „Bären“ (die vermutlich totemistische Bedeutung haben).

Wo der sogenannte Farbschock auftritt, das Stutzen, wenn die mehrfarbigen Tafeln vorgelegt werden, der kürzere oder längere assoziative Stupor, die Ratlosigkeit, oder der Ärger und das Spärlicherwerden der Deutungen, handelt es sich um Affektverdränger, Affektbeherrscher und Affektscheue. Rorschach hält das Erscheinen des Farbschocks beim Versuch als ein sicheres Zeichen neurotischer Erkrankung, und solche dient u. a. immer der Bewältigung von Angst.

Wo wir also einen Farbschock neben einem ausgesprochen extratensiven Erlebnistypus finden (z. B, 1 B : 4—6 Fb), können wir auf Angst schließen, die in hysterischen Symptomen gebunden ist.

Ist der Erlebnistypus deutlich ambiaequal (z. B. 2 B : 2 Fb), versteckt sich latente Angst hinter zwangsneurotischen Erscheinungen.

Und wo der Erlebnistypus introversiv ist (z. B. 5 B : 1 Fb), äußert sich die Angst durch psychasthenisch-neurasthenische Veränderungen von der Norm.

Wo bei Zwangsneurosen und bei psychasthenisch-neurasthenischen Typen die weißen Aussparungen auf den Tafeln, die Zwischenformen gedeutet werden, da kann man mit Bestimmtheit darauf rechnen, daß die betreffenden Versuchspersonen von einer andauernden Angst geplagt werden, überall nicht genügen und nichts leisten zu können. Im Leben beweisen sie sich die Berechtigung zu ihrer Angst mit Pechvogelallüren, die oft mit Schüben von Indifferenz — als Gegenmaßnahme zu Mißerfolgen — abwechseln.

Wenn man bei einem Rorschach-Versuch hat Angst feststellen können, und es zeigt sich, daß die Versuchsperson bedeutend mehr menschliche Details als ganze menschliche Figuren gedeutet hat, so läßt das den Schluß ziehn, daß die Beziehung zum Menschlichen gestört ist; die Menschenscheu wird recht häufig beobachtet mit einer „Flucht ins Objektive“, es werden verhältnismäßig viele tote Objekte gedeutet.

Die Angst und angstbetonte Unsicherheit einer Versuchsperson zeigen sich im Rorschachschen Versuch durch:
Steigerung der durchschnittlichen Anzahl der Kleindetailantworten (Dd),
Steigerung der Anzahl der Helldunkelantworten (F(Fb),
Produktion vieler schlechtgesehener anatomischer Antworten, den Indikator für den „Intelligenzkomplex“,
Vermehrung schlechter Original- oder Eigenantworten (d. h. solcher Antworten, die auf 100 Versuche nur einmal gegeben werden, oder die nur von der betreffenden VP. gegeben werden konnten),
Koartierung des Erlebnistypus,

größere Straffheit der Sukzession bei Leuten mit relativ hohem Formprozent, bei Pedanten,
Lockerung der Sukzession bei solchen, die „den Kopf verlieren", bei denen das vorher scharfe Formsehen schlecht wird, sobald die farbigen Tafeln kommen und einen — meist heftigen — Farbschock zur Folge haben,
Hinneigung zu einem Erfassungstypus D-Dd — Dzw, wobei oft auch Do (= oligophrene Details, jemand deutet z. B. nur einen Kopf, wo andere normalerweise eine ganze menschliche Figur deuten) zustandekommen,
Produzieren des Farbschocks,
Verminderung der Ganz- (G) und der kinästhetisch bedingten (B) Deutungen,
Deutung von weniger ganzen als menschlichen Teilfiguren,
häufig auch durch Verminderung des Original- und zugleich des Vulgärprozentes, den Indikatoren der eigenen Originalität und der intellektuellen Anpassung an die Allgemeinheit.

Schließlich sei als Warnung bemerkt, daß Einzelheiten des Rorschachschen Versuches nie in der Art als Zeichen verwendet werden dürfen, so wie man etwa bei Chiffrierschrift einzelne Zeichen benützt: es kommt bei der Auswertung immer auf die Zusammenhänge und Verhältnisse der einzelnen Faktoren an. Meist steht im Rorschach-Versuch für eine seelische Erscheinung wie beispielsweise die Angst mehr als nur ein einziges Zeichen, und aus der Verschiedenheit und dem Zusammenspiel dieser Zeichen kann dann oft mit Bestimmtheit gesagt werden, wie sich die Angst äußert, um was für eine Angst es sich handelt.

Die vorliegende kleine Arbeit will nur darauf aufmerksam machen, daß und wie die Angst beim Rorschach-Versuch zum Vorschein kommt, sie erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Ich wollte nur zeigen, daß der viel zu wenig bekannte und verwendete Rorschach-Versuch[1]) dem Psychologen und Pädagogen neben einer Menge anderer auch Hinweise geben kann in Bezug auf das Vorhandensein von Angst; ich füge bei, daß er dies in einem etwa halbstündigen Experiment herausbringt und oft etwas über die besondere Art der Angst auszusagen vermag — er eruiert also in verhältnismäßig kurzer Zeit Tatbestände, für deren Feststellung die klinische Beobachtung oft Tage und Wochen braucht. Außerdem ist der Vergleich der Rorschach'schen Befunde mit den klinischen nicht uninteressant, es kann einer den andern bestätigen oder korrigieren und auf diese Weise beide Untersuchungsmethoden fördern.

1) Dr. H. Rorschach: „Psychodiagnostik", Bern, 1933. — Rorschach-Oberholzer: „Zur Auswertung des Formdeutversuches für die Psychoanalyse", posthum herausgegeben von Dr. E. Oberholzer, Ztschr. f. Neur. u. Psychiatrie, Berlin, 1923. — Dr. H. Behn-Eschenburg: „Schüleruntersuchungen mit dem Formdeutversuch, Bern, 1921. — Dr. M. Müller: „Der Rorschach'sche Formdeutversuch, seine Schwierigkeiten und Ergebnisse", Ztschr. f. Neur. u. Psychiatrie Berlin, 1929. — Zulliger: „Der R. T. V. im Dienste der Erziehungsberatung", diese Ztschr. VII. Jahrg. 1932, S. 489 ff.

Theorie der Angst

Von Richard Sterba, Wien

Die Angst darf als ein Grunderlebnis unserer Seele gelten. Ihren Einfluß auf unser Verhalten dürfen wir fast so hoch anschlagen, wie den von Hunger und Liebe. Jeder Einzelne regelt sein Verhalten, wo immer er kann, so, daß er Angst vermeidet, und die großen Gemeinschaften, zu denen sich die Menschen zusammenschließen, haben ihre Anziehung für den Einzelnen und ihre Gewalt über ihn zum großen Teil dadurch, daß ihre religiösen oder sozialen Institutionen geeignet sind, dem, der sich ihrer in der Gemeinschaft bedient, Angst zu ersparen oder zu vermindern. Und unser Bestreben, Angst zu vermeiden, ist deshalb so groß, weil die Angst ein unerträglich unlustvolles Erlebnis ist[1].

Wir haben der Angst damit einen Platz unter den seelischen Erscheinungen angewiesen. Wir rechnen sie zunächst zu den Erlebnissen; für die Erlebnisse aber ist es bezeichnend, daß sie psychische Abläufe sind, an denen unser Ich, also das, als was wir uns spüren und wissen, unmittelbar beteiligt ist. Wir haben so weiter der Angst eine Stätte im seelischen Gesamtgebilde zugeteilt. Die Angst ist ein seelischer Vorgang im Ich.

Wir rechnen die Angst den Affekten oder Gemütsbewegungen zu. Affekte sind Gefühlserlebnisse von so starker Auswirkung, daß neben ihnen wenig anderes im Bewußtsein Platz hat. Der Zornige ist nur zornig, nichts anderes hat Raum neben seiner Zornerfülltheit; vom Tieftraurigen wissen wir, daß sein gesamtes Interesse seiner Trauer gilt, und wer heftige Angst erlebt, hat kein anderes Bestreben, als sich aus der Situation zu retten, in der diese Angst aufgetreten ist. Solche Affekte, wie Zorn, Angst, Trauer, Scham sind Gebilde von sehr zusammengesetzter Natur. Das seelische Erlebnis ist in ihnen begleitet von einer ganzen Reihe körperlicher Reaktionen, solchen, die der Betreffende an sich spürt und die man an ihm sehen kann, — wie das Erröten bei der Scham, das Rot- oder Blaßwerden im Zorn, der Tränenstrom der Trauer — und anderen, die im Chemismus des Körpers vor sich gehen, Ausschüttungen von Säften der inneren Drüsen ins Blut, Verschwinden von solchen aus dem Blutkreislauf, Veränderungen der Blutverteilung durch Kontraktion und anderseits Erweiterung großer Gefäßbezirke. Kurz,

1) Es sei betont, daß alle hier vorgebrachte Theorie von Freud stammt und in seinen Werken niedergelegt ist.

ein heftiger Affekt bedeutet eine vielfach sich auswirkende Veränderung im körperlichen und seelischen Funktionsbereich.

Für den Angstaffekt gilt dies so wie für die übrigen Affekte. Der Angsterlebende spürt seine Angst auch körperlich; wenn die Angst heftig ist, sieht man sie ihm sogar an. Er zittert, schwitzt, friert; er ist blaß oder sein Gesicht ist fleckig gerötet, unruhig schwankt er zwischen lebhafter Bewegung und kauerndem Sichverkriechen, der Mund wird ihm trocken, das Herz klopft ihm heftig, er atmet erregt und meint doch, keine Luft zu bekommen, es schnürt ihm die Kehle zu, seine Harnproduktion ist erhöht, ja bisweilen tritt lebhafter Stuhldrang und Diarrhoe ein. Bei besonders intensiver Angst, wie sie allerdings so entsetzlich nur im Irrsinn erlebt wird, kann sich die motorische Unruhe und Abwehr sogar zu Tobsucht und Raserei steigern. Auch an feineren chemischen Veränderungen im Körper fehlt es im Angstaffekt nicht. So ist die innere Sekretion der Nebenniere erhöht, der Blutdruck steigt, die Schilddrüse sezerniert reichlicher, das sympathische Nervengeflecht ist erregt u. a. m.

Und nun zum seelischen Erlebnis der Angst, das freilich für den Angsterlebenden vom Körperlichen nicht ganz zu trennen ist; denn die Angst ist — eben als ein Affekt — ein körperlich-seelisches Gesamterlebnis. Das Hervorstechendste am seelischen Ablauf des Angstaffekts ist die enorme Unlust, mit der er verbunden ist. Diese Unlust ist ihrer Art nach schwer zu beschreiben. Es erübrigt sich dies aber auch, da jeder das Erlebnis der Angst kennt und seine Qualen schon verspürt hat. Immer steckt im Angsterlebnis etwas von Erwartung, die Angst ist sozusagen ein prospektiver Affekt. Als wesentliches Moment am seelischen Angsterlebnis nennen wir das Gefühl des Beklommenseins, der Beengung, das insbesonders in der Brustregion, bisweilen auch in der Magengegend verspürt wird; die übrigen seelischen Merkmale sind vielfach nichts anderes als die unangenehmen Sensationen, die mit den oben geschilderten körperlichen Veränderungen verbunden sind, so die des Herzklopfens, der Atemnot, des Muskelzitterns.

Der prospektive Charakter des Angstaffekts, die vorschauende Erwartung, die in ihm liegt, führt uns auf eine wesentliche Beziehung zwischen der Angst und einem zu Erwartenden. Dieses zu Erwartende ist eine nahende Schädigung oder Unannehmlichkeit, die Angst ist somit die Reaktion auf eine Gefahr.

Eine solche Formel nötigt zunächst zu einer Untersuchung des Bereichs ihrer Gültigkeit. Ist jedes Angsterlebnis die Reaktion auf eine Gefahr? Eindeutig ist sie es dort, wo eine reale Gefahr zu erwarten ist. Allerdings ist einer realen Gefahr gegenüber beim normalen Erwachsenen der Angstaffekt gering, man möchte sagen, nur angedeutet; er wird, wenn die Gefahr einbricht, durch andere Reaktionen, Flucht oder Abwehr, abgelöst, geht in diese über. Sind aber solche Maßnahmen der Gefahr gegenüber unmöglich, dann kann der Angstaffekt in voller Stärke

ausbrechen. Während die Angst, solange sie nur angedeutet auftritt, die Aufmerksamkeit erhöht, eine größere allgemeine Abwehrbereitschaft mit sich bringt und damit als zweckmäßig bezeichnet werden muß, ist der volle Ausbruch der Angst unzweckmäßig, da er lähmend wirkt und klare Denk- und Abwehrmaßnahmen hindert. Es schlägt also die Zweckmäßigkeit der ansatzweisen Angstentwicklung, die wir auch Angstbereitschaft nennen, bei vollem Angstausbruch in Unzweckmäßigkeit um.

Die Zweckmäßigkeit der Angstbereitschaft besteht in einer erhöhten Besetzung aller wahrnehmenden Anteile des psychischen Apparates und in erhöhter Abwehr- oder Fluchtbereitschaft, die die ansatzweise Angstentwicklung mit sich bringt. Diese Zweckmäßigkeit der Angstbereitschaft wird am ehesten anschaulich, wenn man ängstliche Tiere im Freien beobachtet. Als ängstliche Tiere gelten uns jene, die über geringe Abwehrmittel verfügen und deren Schutz somit die rasche Flucht ist. Der Hase zählt zu den sprichwörtlich ängstlichen Tieren und mit ihm viele Pflanzenfresser. Die modernen Tierfilme aus der afrikanischen Steppe etwa gestatten uns Beobachtungen großer Tierherden in ihrer natürlichen Umgebung. Es gibt kaum etwas Eindruckvolleres, als die ängstliche Vorsicht, mit der diese Tiere zur Tränke gehen, aufs sorgfältigste in jede Richtung äugen, lange gespannt lauschen oder schnuppern, bevor sie es wagen, das Haupt zum Wasser niederzubeugen und einige Augenblicke in ihrer sichtenden Aufmerksamkeit behindert zu sein, jeden Augenblick auch dann noch bereit, zur stiebenden Flucht anzusetzen. Das Leben dieser Tiere ist ein wechselndes Spiel von Angstbereitschaft zu panischer Flucht, zwischen denen dürftige Zeit für Nahrung, Trank und Fortpflanzung bleibt. Aber zugleich ist ihre Ängstlichkeit ihr lebenserhaltendes Prinzip; denn wer an Angstbereitschaft nachläßt, über den brechen die tausend lauernden Gefahren herein, von denen jene Wildnis für diese Tiere so voll ist, daß wir Menschen im sicheren Geborgensein unseres Sieges über die Natur kaum eine Ahnung davon haben können. Daß freilich wir für diese Geborgenheit mit Angsterlebnissen, wenn auch von anderer Art, zu büßen haben, ist eine bedenkliche Beeinträchtigung der Sicherheit, die unser Menschentum uns bringt.

Wir nennen nun die zweckmäßige Angst, die nur eine ansatzweise ist und als Reaktion auf reale, d. h. wirklich zu erwartende Gefahren auftritt, Realangst. Wir möchten der Reaktion auf die reale Gefahr gerne den Namen Furcht zuteilen, wenn der Sprachgebrauch so strenge zwischen Furcht und Angst scheiden ließe. Aber die Sprache im gemeinen Gebrauch wirft wohl Furcht und Angst durcheinander. Sie tut damit vielleicht auch in unserem Sinne nicht völlig unrecht, weil jeder Furcht beim Menschen, die wir gerne mit der Realangst gleichsetzen möchten, auch neurotische Angst in Spuren oder in höherem Maße beigemengt ist. Neurotische Angst aber ist die Reaktion auf eine Gefahr, die zunächst keine reale ist; also Angst dort, wo

man sie den äußeren Umständen nach nicht zu haben brauchte; sie ist die Reaktion auf eine Gefahr aus einem anderen Bezugssystem als dem der äußeren Realität. Damit wir es gleich sagen, neurotische Angst ist Angst vor dem eigenen Trieb; sie gilt also einer inneren Gefahr.

Die neurotische Angst ist die oben erwähnte bedenkliche Beeinträchtigung der Sicherheit unseres menschlichen Daseins. Und das kommt daher, daß, was wir an uns menschlich nennen, uns nicht bis in die letzten Tiefen unserer Seele erfaßt hat, daß es nur an der Oberfläche sitzt, eine dünne Haut, und in der Tiefe ist alles noch kochende Gärung und Wildheit und Ungebändigtsein. Und dieses dünne Oberflächenwesen — wir nennen es das Ich — hat Angst vor der Tiefe, und achtet auf jede Regung dort unten mit feinen Organen wie das Tier an der Tränke.

Wir haben hier ein ganz wesentliches Moment für das Zustandekommen der neurotischen Angst im Gleichnis dargestellt. Es ist dies die Tatsache, daß unsere Seele kein einheitliches Gebilde ist, sondern geteilt in angstbereites Wesen und gefährliche Gewalt. Den Ort der Triebe im Seelischen, wo sie aus den körperlichen Reizen steigend, sich erzeugen, nennen wir das Es. Das Ich hat Angst vor dem Es, wenn neurotische Angst auftritt. Das Ich ist aber nicht nur furchtsame Gazelle, wie unser Vergleich zu einseitig es dargestellt hat, sondern es ist zugleich jener Anteil der Seele, mit dem wir in der Realität leben, den wir meinen, wenn wir „ich" von uns sagen. Es ist der Träger des Bewußtseins, der uns an die reale Umgebung knüpft und an die Gemeinschaft, der wir angehören, und der sorgt, daß wir im allgemeinen tun, was wir für recht halten, und dies letztere um der Vermeidung von Gewissensqualen willen, die das Ich sonst dulden müßte. Zwei wichtige Funktionen des Ichs haben wir hier genannt, zwei Sorgen, die ihm obliegen. Es prüft die Außenwelt — vermöge der Sinnesorgane, die ihm die Eindrücke von außen übermitteln — auf ihre Eignung hin, unsere Bedürfnisse zu stillen, vom körperlichen Bedürfnis des Hungers bis zu unseren sublimsten Neigungen. Und, als zweites, es trachtet, das zu vermeiden, was eine innere Stimme uns als Unrecht nennt, es gehorcht einem innerseelischen, moralischen Gesetz. Wenn es auf die Außenwelt nicht achtet, droht ihm unerträgliche Bedürfnisspannung oder eine reale Gefahr anderer Art, wenn es auf das Gewissen nicht hört, die Qual des „schlechten Gewissens". Das Es aber, triebhaft wünschend, gierig, gewalttätig, morallos, sofort verlangend und ohne Aufschub, achtet der Realität und des Gewissens nicht. Aber es ist vom Ich umgeben und hat keinen Zugang zur Außenwelt, es sei denn über das Ich, dem die Entscheidung über das Handeln gegeben ist. Alle Energie aber, die wir nach der Außenwelt lenken, ist letzten Endes Triebenergie und stammt aus dem Es.

So steht nun das Ich zwischen den Gewalten des Es und der Realität und noch ein Drittes stellt Ansprüche an das Ich, das Gewissen, das wir uns als Funktion einer eigenen psychischen Instanz, des Über-Ichs, denken. Allen dreien soll es gerecht werden, denn von jeder Seite drohen Gefahren.

Achtet es der Realität nicht, dann droht Bedürfnisspannung, d. h. Unlust, es drohen Reizeinbrüche, kurz alles, was einem, wenn man unbesonnen ist, von außen her geschehen kann. Achtet es der Gebote des Über-Ichs nicht, dann folgt die Bestrafung in Form von Reue und Schuldgefühl, die erst durch Bußhandlungen befriedigt werden. Und beide Gefahren, die von der Außenwelt und die vom Über-Ich, drohen dann, wenn das Ich dem Es zu sehr nachgibt, wenn es den ungestümen, unbesonnenen, verpönten Wünschen des Es zu sehr folgt. So kommt letzten Endes alle innere Gefahr vom Es. Das mächtigste Mittel, das dem Ich aber im Kampf gegen das Es zu Gebote steht, ist die Angst. Und das Ich hilft sich im Kampf gegen drohende Triebgefahren, indem es Angst erzeugt; diese Angst ist es, die in der Neurose eine dominierende Rolle spielt.

Zum tieferen Verständnis dieser Funktion der Angst in der Neurose müssen wir Gedankengängen Freuds über die erste Angst im Leben nachgehen. Unser erstes Angsterlebnis steht am Beginne unseres Lebens, wir kommen unter Angsterlebnissen zur Welt. Es ist bekannt, wie Freud erstmalig auf den Gedanken gebracht wurde, Angst und Geburt stünden in Zusammenhang. Als er noch junger Spitalsarzt war, erzählte ein Kollege beim Mittagstisch den Ärzten eine gelungene Geschichte, die sich bei der Hebammenprüfung zugetragen hatte. Eine der zu Prüfenden wurde gefragt, was es bedeute, wenn sich bei einer Geburt im abgehenden Fruchtwasser Teile des fötalen Darminhalts, also Kindspech, zeigten. Sie antwortete prompt, daß das Kind Angst habe, und war durchgefallen. Freud aber dämmerte damals ein erster Zusammenhang zwischen Geburt und Angst, den die arme Kandidatin naiv ausgesprochen hatte, um der Prüfung willen vielleicht selbst in ängstlicher Seelennot mit den zugehörigen Darmsensationen. Die Psychoanalyse betrachtet tatsächlich den Geburtsakt, dieses schwerste Erlebnis in jüngstem Alter als Vorbild für die Angst. Wir sind immer geneigt, wenn wir der Schrecken einer Geburt gedenken, uns in die Gebärende einzufühlen, deren Schreie uns durchdringen, deren wilde Verzweiflung in der Austreibungsperiode uns ans Herz greift, deren Erlösung nach dem Austritt der Frucht uns erleichtert aufatmen läßt. Denn das Kind im Gebärkanal sehen wir nicht, wie es gewaltigen mechanischen Einwirkungen ausgesetzt ist, wie die enorme Kraft der Geburtspresse es zusammenquetscht wie einen Kork in einen Flaschenhals, wie ihm die innere Atmung stockt, die Schädelknochen übereinandergeschoben werden, die Weichteile an den Wänden des Gebärkanals wundgerieben. Stundenlang liegt es unter diesem zwangvollen Preßdruck; die Male, die es dabei empfängt, kann man noch viele Tage lang am kleinen Körper sehen. Und nach der Geburt brechen Ströme von Licht in die zarten Augen, tosende Geräusche in die ungewöhnten Ohren, kalte Luft auf die Haut, die an die laue Berührung des Fruchtwassers gewöhnt ist. Die zarteste Organisation hat in der Geburt die schwerste Prüfung zu erdulden. Kein Wunder, wenn ein dauernder Eindruck der jungen Seele sich dabei einfügt, wie wenig

auch immer die seelischen Funktionen entwickelt sein mögen. Das dumpfe Gefühl einer unerhörten Störung, eines hilflosen Hingegebenseinmüssens an brutalste Reizeinbrüche von allen Seiten her bewahrt sich der junge psychische Organismus für alle Zeiten als fernste Erinnerung auf, eine Erinnerung, die, wie es für früheste Erlebnisse charakteristisch ist, nicht im Bewußtwerden wieder belebt werden kann, sondern nur als Wiederholung der Sensationen, wie sie als komplexes Gesamterlebnis eben bei der Geburt erlitten werden.

Diese Wiederholung des Geburtserlebnisses aber ist der Angstaffekt. Schon der Name Angst, der mit dem lateinischen *angustiae* = Enge zusammenhängt, nennt eine der wesentlichen Wiederholungen aus den Sensationen des Geborenwerdens, nämlich das Eingeengtsein, die Beklemmung, das bedrückend Lähmende, gegen das es eine Wehr im Angstzustand nicht gibt. Der Atemmangel im Angstzustand entspricht der schlechteren Sauerstoffversorgung der Frucht im Geburtskanal, während der Wehen, durch Abklemmung der Nabelschnur u. dgl. m. Die Herzbeschleunigung des Angstaffekts wiederholt die Beschleunigung der Herzaktion des Kindes während der Geburt zum Zwecke der Kompensation des Sauerstoffmangels. Wie die Darmsensation bei Geburt und Angst einander entsprechen, darüber hat uns die Hebamme oben schon belehrt. Wir dürfen also mit Freud sagen, die Angst sei dem Geburtserlebnis nachgebildet, bedeute psychologisch eine Wiederholung desselben, die sogar in den somatischen Produktionen getreu ist. Diese Beziehung zwischen Geburt und Angst ist bereits artmäßig festgelegt, so daß sie auch dort eintritt, wo das Geburtserlebnis etwa durch Kaiserschnitt an der Mutter dem Kind erspart geblieben ist. Wir hören nicht, daß solche Kinder angstfrei bleiben. Das Geburtserlebnis als Vorbild der Angst ist eben bereits durch ungezählte Generationen einvererbt.

Diese Beziehung der Angst zum Geburtserlebnis, die Freuds genialer Blick früh erkannt hat, vermag über den Sinn des Angsterlebnisses und über seine Verwendung im Kampf des Ichs gegen die Triebmächte Aufschluß zu geben. Es ist notwendig, daß wir hiebei auf die Angst im Kinde eingehen. Es gibt kein Kind, das nicht Angst erlebt; besonders beim Säugling ist die Bereitschaft, Angst zu erleben, deutlich, wenn auch nicht gleich nach der Geburt, so doch in den ersten Perioden der seelischen Entwicklung, in denen Objektbeziehungen eine Rolle zu spielen beginnen, also etwa die Mutter bereits erkannt wird. Unter diesen sonst unklaren Ängsten hat eine bestimmte Angstreaktion eine deutliche Beziehung zur Mutter, und zwar die Angst vor fremden Personen und im Dunklen.

Hier müssen wir uns wohl, um zum Verständnis dieser Angst zu gelangen, die Bedeutung der Mutter für den Säugling vor Augen halten. Von der Mutter, respektive von der Pflegeperson, geht alle Befriedigung aus, deren der Säugling bedarf. Die Pflege, die die Mutter ihm angedeihen läßt, stillt alle seine Bedürfnisse; man führe sich doch nur vor, daß eine

erwachsene Person vollauf beschäftigt ist, soll sie dem Kind alle Befriedigungen geben, deren es bedarf. Aber diese dauernde Bedürfnisstillung durch die Brutpflege ist eine körperliche und seelische Notwendigkeit für die Erhaltung der kleinen Existenz.

Psychologisch aber bedeutet die Säuglingssituation unter sorgfältiger Pflege eine relative Fortsetzung der Reiz- und Bedürfnislosigkeit und des seelischen Gleichgewichts, die dem kleinen Wesen vor der Geburt gegönnt war. Man kann so sagen, die Säuglingssituation sei in hohem Maße der Situation im Mutterleibe psychologisch angeglichen, sie bedeute in gewissem Sinne, was die seelische Ökonomie betrifft, eine Fortsetzung der Existenz im Mutterleibe. Der durch die schwere Störung der Geburt unterbrochene Zustand der Ruhe im seelischen Haushalt wird also durch die Fürsorge der Mutter wieder hergestellt. Die Anwesenheit der Mutter ist gewissermaßen wie eine Garantie, daß die Störung, die die Geburt bedeutete, sich nicht wiederholen werde, da an ihre Anwesenheit und an ihre Bemühungen um den Säugling der Zustand des seelischen Gleichgewichts gebunden ist. Fehlt die Mutter, dann ist der Säugling den anwachsenden Bedürfnisspannungen ausgesetzt, zu deren selbständiger Stillung er ja unfähig ist, und sehr frühzeitig schon erkennt der Säugling den Zusammenhang zwischen Mutter und Bedürfnisstillung. Das Fehlen der Mutter aber wird für ihn damit zur Gefahr der Störung des seelischen Gleichgewichts. Vermißt er die Mutter gerade in einer anwachsenden Bedürfnisspannung, dann produziert er wie als Erinnerung die Sensationen der ersten ökonomischen Störung in seinem Leben, er erlebt Unlust, die sich bis zur Angst steigern kann. Und seine Angstschreie rufen tatsächlich die Mutter herbei, die ihm die Bedürfnisse stillt und ihn so ins seelische Gleichgewicht zurückbringt. So wird allmählich aus der Angstproduktion ein Signal an die Mutter, ein Signal vor der drohenden Gefahr unbefriedigter Bedürfnisspannungen.

Wir müssen nun entwickeln, wie die Angst als Signal vor der Gefahr des Anwachsens unlustvoller Bedürfnisspannungen im weiteren Verlaufe verwendet wird. Wir haben bereits dargelegt, welche psychologische Bedeutung die Mutter für den Säugling hat. Auch die Mutter selbst weiß von dieser Bedeutung, und sie verwendet sie zur Erziehung des Säuglings. Die frühen Erziehungsakte geschehen durch Andeutungen an das Kind, die ihm sagen, daß man böse sei, wenn es etwas dem Erzieher nicht Genehmes getan hat. Wir nennen das die Androhung des Liebesentzuges[1]. Liebesentzug aber heißt Fortsein der Mutter, heißt drohender Unlusteinbruch durch Wegfall der nötigsten Bedürfnisbefriedigungen, heißt Herstellung einer ähnlichen ökonomischen Störungssituation, wie sie die Geburt war. Das Kind beantwortet diese Androhung mit Angst, d. h. mit der signalweisen Wiederholung der Sensationen bei der Geburt, und wird

1) Siehe hiezu des Verfassers Arbeit: „Zur Theorie der Erziehungsmittel". Ztschr. f. psa. Pädagogik, VI., 1932, S. 422 ff.

durch diese Angst zur Folgsamkeit gegen die Erzieherperson gezwungen. Denn die Angst ist ein so unlustvolles Erlebnis, daß das Ich des Kindes sich von der ungewünschten Triebregung abkehrt, es von sich weist, ihr nachzugeben, ja man könnte sagen, vor ihr flieht, indem es, ein wenig wie der sagenhafte Vogel Strauß, die Wahrnehmung von der unerwünschten Triebregung zurückzieht, als existierte sie nicht. Was wir hier beschrieben haben, ist der Vorgang der Verdrängung, und wir sehen, welche wichtige und ausschlaggebende Rolle die Angst dabei spielt. Die Angst wird deshalb zum Anlaß der Verdrängung, weil ihre enorme Unlust den Angsterlebenden zwingt, alles zu tun, was immer nur den Anlaß dieser Unlust aus der Welt zu schaffen vermag. Die Flucht vor der Triebregung ist das Nächstliegende und das Früheste, was das Kind gegen Triebregungen, die dem Erzieher unerwünscht, dem Kind daher gefahrbringend sind, anzuwenden vermag. Wenn das Kind zunächst das Fortsein der Mutter fürchtet und mit Angst darauf reagiert, dann fürchtet es bald die Triebregung, die die Gefahr des Fortgehens der Mutter, des Liebesentzuges, mit sich bringt; es hat also Angst vor den verbotenen Regungen des Es. Aber diese Angst, wenn sie als Signal verwendet wird, ist zugleich das mächtigste Mittel des Ichs im Kampf gegen unerlaubte und verpönte Triebregungen. Und von dieser Art ist fast alle neurotische Angst. Sie ist Signalangst und zeigt an, daß verbotene Wünsche im Unbewußten rege sind, gegen deren Ansturm das Ich das mächtigste Mittel in Anwendung bringt, das ihm zu Gebote steht, nämlich die Angstentwicklung.

Am Kind und am Erwachsenen ist neurotische Angst somit der Anzeiger dafür, daß verpönte Wünsche vom Es gegen das Ich anstürmen. Diese Wünsche können libidinöser oder aggressiver Natur sein. Nicht selten wird, und das ist sogar typisch für Kinderängste, die Angst vor einem Objekt, das zu lieben oder zu hassen der Straffolge wegen gefürchtet wird, von diesem Objekt verschoben auf ein Tier, einen Gegenstand oder eine Örtlichkeit. Die typischen Phobien der Kinder sind solche verschobene Ängste von Objekten, die das Ziel verpönter Regungen sind. In der Phobie des kleinen Hans[1], dessen Analyse uns als erstes Beispiel einer Kinderanalyse gilt, wird die aggressive Regung gegen den Vater gefürchtet, weil sie als eine den Eltern unliebsame Triebstrebung die Gefahr des Liebesverlustes mit sich brächte. Gleichzeitig aber wird die Angst vom Objekt Vater auf das Objekt Pferd verschoben, womit der große Vorteil erreicht ist, daß das Pferd leicht gemieden werden kann, dadurch, daß Hans aus Angst sich weigert, auf die Straße zu gehen, während der Umgang mit dem eigentlich zu fürchtenden Vater auf diese Weise erhalten bleibt. Da die bösen Wünsche in der kindlichen Seele sehr heftig sind, die Möglichkeiten, sie durch Zielverschiebung, die wir Sublimierung nennen, zur gedämpften Abfuhr zu bringen, sehr gering, kann sich die kindliche Seele

1) Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. Sigm. Freud, Ges. Schr. Bd. VIII.

ihrer meist nicht ohne Angst erwehren und daher kommt es, daß kein Kind der Kinderangst entgeht.

Eine besondere Form der Angst müssen wir hervorheben, die im Anschluß an die genitalen Erregungen der frühen Kindheit, die ihren Höhepunkt im vierten bis fünften Lebensjahr erreichen, eine sehr wichtige Rolle spielt. Es ist dies die Kastrationsangst. Sie ist bestimmt, die Rolle der Angst vor dem Liebesverlust zu übernehmen. Zu den vom Erwachsenen verpönten Triebwünschen des Kindes gehören in einer gewissen Periode der Entwicklung (viertes bis fünftes Lebensjahr) vor allem diejenigen, in deren Zentrum die Erregungen des Genitales stehen. Sie sind nicht nur deshalb verpönt, weil sie sich als Onanie des Kindes äußern, sondern auch, weil ihre Ziele mit den Eltern als Objekten grobsinnlicher Wünsche verknüpft sind. In dieser Zeit steht das Genitale, und zwar der Penis beim Knaben, die Klitoris beim Mädchen, im Zentrum körperlicher Sensationen lustvoll erotischer Natur, das phallische Organ (Penis, Klitoris) wird außerordentlich wertgeschätzt, schon als Träger so hoher Lustquantitäten. Wenn nun, wie es regelmäßig geschieht, der Knabe bei der Onanie betroffen wird, und die Drohung erfährt, er werde dafür sein Glied verlieren, man werde es ihm abschneiden, es werde ihm abfaulen, u. dgl. m., dann setzt, besonders in Verbindung mit Beobachtungen des weiblichen Genitales, die er bei der Schwester oder bei Gespielinnen zu machen Gelegenheit hat und die ihn von der Existenz penisloser Geschöpfe überzeugen, eine intensive Angst um das bedrohte Genitale ein. Auch diese Kastrationsangst ist eine Verlustangst, u. zw. eine Angst vor der ökonomischen Störung durch übergroßes Anwachsen der erotischen Bedürfnisspannungen, für deren Abfuhr in dieser Zeit eben das Glied vor allen anderen erogenen Zonen geeignet ist. Die Bedeutung dieser Angst um das Genitale besteht darin, daß sie zu den einschneidendsten Veränderungen, zum Aufgeben des Ödipuskomplexes und zur Aufrichtung des Über-Ichs, Veranlassung gibt.

Für das Mädchen sind die Angsterlebnisse dieser Kindheitsperiode vor allem noch immer als Angst vor dem Liebesverlust zu kennzeichnen; aber es gibt beim Mädchen auch genitale Angst, da doch die Klitoris dem Penis an Lustwert gleichwertig ist. Es tritt ferner Angst vor den masochistischen Wünschen des Ichs auf, da diese Verletzungen am Genitale zum Inhalt haben.

Wenn im Psychischen jene moralische Instanz errichtet wird, die wir Über-Ich nennen, die unser Handeln kritisiert und die Übertretung seiner Vorschriften mit Schuldgefühl bestraft, so ist auch unsere Folgsamkeit gegen diese Instanz durch Angst bedingt. Das Über-Ich ist eine innerseelische Wiederholung der ersten Autoritäten, die für uns allmächtige Giltigkeit hatten, der Eltern. Wir setzen unsere Abhängigkeitsbeziehung zu den Eltern, ihre Wünsche unser Verhalten betreffend, ihre Kritik, sogar ihre strafende und belohnende Funktion durch die Errichtung und Tätigkeit des Über-Ichs fort; so bewahren wir innerseelisch unsere Kindheitssituation den Eltern gegenüber unser Leben lang, mögen wir auch in

unserem äußeren Leben längst schon erwachsen sein. Aber diese Abhängigkeit ist beim Normalen alles Persönlichen entkleidet, die Eltern sind zum moralischen Gesetz geworden. Auch dieser richtenden, innerseelischen Instanz gegenüber erleben wir Angst. In unserer Gewissensangst lebt die alte Angst vor dem Verlust der schützenden und liebenden Eltern weiter. Ja, die Übertretung ihres im Innern bewahrten Gebotes oder Verbotes führt zur Gewissensqual, die nicht ruht, bis nicht eine Bußhandlung bewußter oder unbewußter Art, psychologisch der Bestrafung durch die Eltern gleichzusetzen, das Gewissen beschwichtigt und Verzeihung vom Über-Ich erlangen läßt. In der Gewissensangst setzt sich also die infantile Angst vor dem Liebesverlust fort. Die Strenge des Über-Ichs und damit die Angst, die das Ich vor ihm haben muß, schwankt bei den einzelnen Individuen beträchtlich. In pathologischen Fällen, besonders bei der Zwangsneurose, ist das Über-Ich so streng und die Angst vor ihm so groß, daß fast jede Handlung zwangsweise so abgeändert werden muß, daß sie gleichzeitig auch Bußcharakter trägt oder aber sie muß von einer zwanghaften Bußhandlung gefolgt sein. Unterbindet man diese Gewissensbefriedigung, indem man die Zwangshandlung verhindert, dann tritt ganz heftige und quälende Angst auf. Es ist also Angst, die den Zwangskranken zu Zwangshandlungen veranlaßt. Der Zwangsneurotiker aber zeigt nur in extremer Verzerrung die Auswirkungen des Verhältnisses zwischen Ich und Über-Ich, wie sie auch beim Normalen, hier in gemilderter Form, mit geringeren Affektquantitäten, gefunden werden. Unsere Folgsamkeit gegen das moralische Gesetz in uns wird durch Angst garantiert.

In diesen Zusammenhang fügt sich ein, was wir über die angstbindende Funktion der Religion und der anderen großen sozialen Institutionen (Staat, Heer, Partei u. s. f.) am Beginne dieser Ausführungen gesagt haben. Die Angstbildung erfolgt dabei durch Übertragung der Über-Ich-Rolle auf den Führer oder die führende Idee solcher organisierter Massen. Die Befolgung der Forderungen oder Vorschriften dieses Oberhauptes, die in der Gemeinschaft mit so vielen anderen sich beträchtlich erleichtert, bedeutet eine große Entlastung für das persönliche Gewissen; wird diese Schematisierung der Gewissensvorschriften durch die Zugehörigkeit zur organisierten Masse infolge Auflösung dieser Masse aufgehoben, so beobachten wir deutlich das Auftreten von Angst bei den ehemaligen Mitgliedern der Masse; diese Angst ist häufig nur durch Eingehen neuer Massenbildung zu bewältigen.

Wir wollen nun noch einer Form der Angst gedenken, die unter ganz bestimmten, fast experimentell herstellbaren Bedingungen auftritt. Es ist dies jene Angst, die sich als ängstliche Erwartung oder als unbestimmtes Angstgefühl äußert, wenn genital-sexuelle Erregung an der Abfuhr verhindert wird. Solche Art von Angst tritt also etwa auf bei Leuten im Brautstande auf, wenn für sexuelle Erregungen wohl Anlaß ist, aber bei strenger Einhaltung der Abstinenz bis zur Ehe keine Gelegenheit genommen wird, die Erregung im Sexualakt abzuführen. Oder die vorzeitige Un-

terbrechung des Beischlafes kann als Sexualstörung ähnliche angsterzeugende Wirkung nach sich ziehen. Frauen erkranken oft an solchen Angstzuständen, wenn der Mann seine Befriedigung frühzeitiger im Akt erfährt als die Frau und sie auf diese Weise leer ausgehen läßt. Es sind also sexuelle Schädigungen, die diese Form der Angst, die wir Angstneurose nennen, erzeugen; Abstellung der Schädigung und Erlangen der Befriedigung hebt tatsächlich den neurotischen Krankheitszustand auf. Die Beobachtung, daß unterbrochene sexuelle Erregung durch Angst abgelöst wird, veranlaßte Freud zunächst zur Annahme, es gehe die unverwendbare Sexualerregung in Angst über, es wandle sich Libido in Angst. Freud meinte nach dieser ersten Theorie der Angst, daß die Angst aller Neurosen von dieser Art sei und aus Libido, die bei der Verdrängung von Triebregungen unverwendbar geworden war, durch Umwandlung entstanden sei. Erst genauere Überlegung an Hand der Phobie des kleinen Hans, die er uns in „Hemmung, Symptom und Angst" darstellt, ließen ihn auf Grund des Erfahrungsmaterials, das er inzwischen an vielen Neurosen gewonnen hatte, erkennen, daß die Angst die Ursache der Verdrängung sei, nicht umgekehrt die Verdrängung die Angst erzeuge.

Die Angst der Angstneurose denken wir uns entstehend als Folge der Einbrüche großer Reizmengen ins Seelenleben, deren Bewältigung durch Abfuhr nicht möglich ist. Diese ökonomische Störung erzeugt Angst in Wiederholung der Wirkung der ersten ökonomischen Störung, die die Geburt darstellte. Einbrüche zu großer Reizmengen, als daß ihre Bewältigung im Seelenapparat gelänge, nennen wir traumatische Einbrüche. Traumatische Einbrüche erzeugen Angst gewissermaßen in Nachschöpfung der Erlebnisse während des ersten traumatischen Einbruchs, der Geburt. Im Falle der Angstneurose stellt die unabgeführte sexuelle Erregung den einbrechenden traumatischen Reiz dar. Die Angst der Angstneurose hat dementsprechend keine seelischen Inhalte; sie wird vielmehr aus der somatischen Quelle der genitalen Erregung gespeist. Die Angst der Phobie hingegen zeigt uns bei der analytischen Untersuchung den verpönten, abgewiesenen Triebwunsch, gegen dessen Drängen die Angst als Signal erzeugt wird, warnend vor der Gefahr der Straffolgen nach der Erfüllung des Wunsches, wie wir es oben geschildert haben.

Auch die frühe Kinderangst ist vielfach vom Charakter der traumatischen Angst; es gibt eben allzuleicht beim Säugling Bedürfnissituationen von hoher Spannung, denen das schwache, frühe Seelenorgan nicht gewachsen ist. Bald aber lernt das kleine Kind die Angst in probeweiser Vorwegnahme der zu erwartenden ökonomischen Störung bei Triebgefahren als Signal gegen diese Gefahr zu erzeugen, wie wir es dargestellt haben.

Aus dem Geschilderten ging bereits hervor, von welcher eminenten Bedeutung die Angsterscheinungen des Kindes für den Erzieher sind. Zeigt ihm doch die Angst des Kindes am frühesten an, wann eine neurotische Störung eingetreten ist; denn die Angst des kleinen Kindes ist gewisser-

maßen ein Gradmesser, wie schwach noch das junge Ich im Verhältnis zu den zu bewältigenden Triebkräften ist. Es wird gewiß das Bestreben jedes Erziehers sein, die Kinder möglichst angstfrei zu erhalten; denn die Angst, deren Bewältigung ja oft erst in einer Phobie gelingt, bedeutet regelmäßig eine mehr-minder schwere Beeinträchtigung der seelischen Freiheit des Kindes. Anderseits steht ihm das Angstsignal im Ich des Kindes als mächtigstes Hilfsmittel im Kampf gegen die zu unterdrückenden Triebe zu Gebote und er kann dieses Mittels nicht entraten, muß er ja doch für Verdrängungen im Kinde sorgen, wenn er ein brauchbares soziales Wesen aus ihm machen soll. Die Verdrängung wird aber, wie wir oben dargestellt haben, durch Angst bewerkstelligt. Sein mächtigstes Mittel im Kampf gegen die Triebe ist der Liebesentzug oder die Androhung desselben, und wie das Kind auf diese Gefahr mit Angst reagiert, haben wir uns zu zeigen bemüht. In diesem Widerstreit der Aufgaben, nämlich Angstsetzung, weil die Triebbewältigung nicht anders gelingt, oder Angstvermeidung, weil das Ich des Kindes unter der Angst so leidet, hat der Erzieher das für den gegebenen Zeitpunkt Richtige zu wählen. Die einfühlende Beurteilung der seelischen Situation des Kindes geht ihm da am besten an die Hand. Sie wird ihm aber durch das Wissen um die Bedingungen der Angst und um ihre Funktion im seelischen Getriebe für seine schwerwiegenden Entscheidungen beträchtlich erleichtert.

Aus der Analyse einer Hundephobie

Von Editha Sterba, Wien

Bei fast allen Kindern tritt in einer bestimmten Periode der Entwicklung vorübergehend Angst vor irgendeinem Tier auf. Viele dieser Tierängste werden von der Umgebung übersehen, wenn sie sich nur wenig störend auswirken, oder es werden die gebräuchlichen Mittel der Bagatellisierung oder Beschwichtigung angewendet; oft verschwinden sie von selbst nach einiger Zeit, sie „wachsen sich aus" und die von ihnen betroffenen Kinder bleiben im weiteren störungsfrei. Man wird daher wohl erst dann eine infantile Tierangst oder -phobie einer psychotherapeutischen Behandlung unterziehen, wenn das Kind durch seine Angst vor bestimmten Tieren in seiner Beziehung zur Umwelt wesentlich gestört wird, wenn es also z. B. aus Angst vor irgendeinem Tier gar nicht auf die Straße gehen kann oder sonst irgendeine empfindlichere Beeinträchtigung in seiner seelischen Freiheit erfährt.

Freud gibt uns in „Totem und Tabu" (Kapitel 4, Ges. Schr., Bd. X., S. 154) die Erklärung dafür, warum gerade Tiere so leicht zum Gegenstand der kindlichen Angst werden können. „Das Verhältnis des Kindes zum Tiere hat viel Ähnlichkeit mit dem des Primitiven zum Tiere. Das Kind zeigt noch keine Spur von jenem Hochmut, welcher dann den erwachsenen Kulturmenschen bewegt, seine eigene Natur durch eine scharfe Grenzlinie von allem anderen Animalischen abzusetzen. Es gesteht dem Tiere ohne Bedenken die volle Ebenbürtigkeit zu; im ungehemmten Bekennen zu seinen Bedürfnissen fühlt es sich wohl dem Tiere verwandter als dem ihm wahrscheinlich rätselhaften Erwachsenen."

„In diesem ausgezeichneten Einverständnis zwischen Kind und Tier tritt nicht selten eine merkwürdige Störung auf. Das Kind beginnt plötzlich eine bestimmte Tierart zu fürchten und sich vor der Berührung oder dem Anblick aller einzelnen dieser Art zu schützen. Es stellt sich das klinische Bild einer Tierphobie her, eine der häufigsten unter den psychoneurotischen Erkrankungen dieses Alters und vielleicht die früheste Form solcher Erkrankung. Die Phobie betrifft in der Regel Tiere, für welche das Kind bis dahin ein besonders lebhaftes Interesse gezeigt hatte, sie hat mit dem Einzeltier nichts zu tun. Die Auswahl unter den Tieren, welche Objekte der Phobie werden können, ist unter städtischen Bedingungen nicht groß. Es sind Pferde, Hunde, Katzen, seltener Vögel, auffällig häufig kleinste Tiere, wie Käfer und Schmetterlinge. Manchmal werden Tiere, die dem Kind aus Bilder-

buch und Märchenerzählung bekannt geworden sind, Objekte der unsinnigen und unmäßigen Angst, welche sich bei diesen Phobien zeigt; selten gelingt es einmal, die Wege zu erfahren, auf denen sich eine ungewöhnliche Wahl des Angsttieres vollzogen hat."

Wir wissen nun aus der klassischen Analyse der beiden infantilen Tierphobien „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben" und „Aus der Geschichte einer infantilen Neurose" (Freud, Ges. Schr., Bd. VIII.), daß das Wesen dieser Erkrankung darin besteht, daß die Angst des Kindes vor einem wichtigen Objekt auf ein durch die individuellen Umstände vom Kind ausgewähltes Tier verschoben wird; das Tier wird also zum Ersatz der gefürchteten Person. Wir wissen ferner, daß bei dieser Verschiebung nicht nur die Haßgefühle gegen das gefürchtete Objekt auf das Tier übertragen werden, sondern auch libidinöse Strebungen, daß also die Beziehung zum gefürchteten Tier eine ambivalente ist.

Der Vorteil, den die Tierphobie gegenüber der ursprünglichen Angst vor dem geliebt-gehaßten Objekt leistet, ist der, daß ihr Mechanismus bei entsprechendem Verhalten völlige Ersparung der Angst ermöglicht. Wenn es nur dem Kind gelingt, dem Angsttier auszuweichen, dann ist es angstfrei, die Angst ist „gebannt" und tritt nur auf, wenn das Kind den schützenden Kreis verläßt und sich in die Gefahrenzone, in die Nähe des gefürchteten Tieres begibt. Das Kind hat es also sozusagen selbst in der Hand, die Angst zu vermeiden. Darin eben besteht der große Vorteil der Angstverschiebung auf ein Tier: dem gefürchteten Tier kann man relativ leicht aus dem Wege gehen, die eigentlich gefürchtete Person aber kann meist schwer gemieden werden, da das Kind mit ihr zusammenlebt.

Wenn ich also im folgenden ein Stück aus der Analyse einer Hundephobie berichte, so geschieht es hauptsächlich, um die Theorie der infantilen Phobie an einem anschaulichen Material zu illustrieren. Vielleicht wird aber dieser Bericht doch an zwei Stellen das klinische Bild der Kindes- und Tierangst, wie wir es uns gebildet haben, schärfer zu zeichnen imstande sein. Denn wir dürfen erwarten, daß uns die Analyse der Hundephobie eines kleinen Mädchens einige Mechanismen der Angstentwicklung und ihrer Vermeidung beim weiblichen Kind aufzudecken vermag. Andererseits kann die während der Analyse dieses Falles erfolgte Umwandlung der Tierphobie in eine andere Form von kindlicher Neurose unser Interesse erregen.

Deli war siebeneinhalb Jahre alt, als sie wegen einer ungewöhnlich schweren Hundeangst zu mir in die Erziehungsberatung gebracht wurde. Das häusliche Milieu ist typisch kleinbürgerlich. Die Familie besteht aus dem Vater, der ein kleines Geschäft besitzt, der Mutter, die den Haushalt besorgt und im Geschäft hilft, aus Deli und der um ein Jahr jüngeren Schwester Eva. Der Vater ist ein gutmütiger, einfacher, ein bißchen beschränkter Mann, der die ganze Woche schwer im Geschäft arbeitet und nur am Sonntag mit seiner Familie beisammen ist. Er denkt nur an seine

Familie, liebt die Kinder zärtlich und es erscheint glaubhaft, wenn er sagt, daß er nie mit den Kindern streng ist, in einer glücklichen Ehe lebt und nie mit seiner Frau Differenzen in Erziehungsfragen hat. Die Mutter ist intelligenter und gebildeter als der Vater, vielleicht auch energischer. Auch sie liebt ihre kleinen Mädchen herzlich, ist, wie sie meint, sogar zu wenig streng und opfert sich ganz für die Kinder auf; sie ist ständig bemüht, ihnen kleine Freuden und Überraschungen zu bereiten, näht ihnen alle Kleidchen und Schürzen selbst, hält sie äußerst nett und sauber, kurz sie scheint wirklich eine musterhafte Mutter zu sein.

Deli und Eva erfreuen sich ziemlicher Freiheit, sie gehen natürlich allein in die Schule, dürfen lange Zeit allein im Park spielen, machen jeden Sonntag mit den Eltern große Ausflüge, besuchen Kinovorstellungen und Kinderaufführungen im Theater. Die Mutter betont, nie eine Erziehungsschwierigkeit gehabt zu haben, beide Kinder seien sehr brav, folgsam und gut geartet und sehr leicht lenkbar. Sie streiten nie miteinander, spielen immer gemeinsam und lieben sich sehr. Von Delis Säuglings- und Kleinkindzeit weiß die Mutter nichts Ungewöhnliches zu berichten. Deli war besonders leicht zur Reinlichkeit zu erziehen und die Mutter hatte gar keine Plage mehr mit ihr in dieser Hinsicht, als die nur um ein Jahr jüngere Schwester geboren wurde.

Die kleine Deli ist ein kräftiges, gut entwickeltes Kind, das vielleieht für sein Alter etwas zu klein und untersetzt ist. Sie sieht sehr gut aus, hat dicke rote Backen, dichte schwarze Haare und trägt ihrer Kurzsichtigkeit wegen eine Brille. Da sie nicht gut hört, wenn man leise spricht, weil sie zwei schwere Mittelohrentzündungen gehabt hat, streckt sie manchmal den Kopf ein wenig nach vorne, wodurch die ganze kleine Person mit den großen, kugelrunden schwarzen Augen, dem dichten schwarzen Kraushaar und dem freundlichen Lächeln etwas Grotesk-Komisches in ihrem Ausdruck bekommt. Ihre Intelligenz entspricht dem Durchschnitt, sie ist nicht sehr lebhaft, macht eher einen stillen und ruhigen Eindruck.

Zwei Monate vor dem Aufsuchen der Erziehungsberatung hatte Deli Masern. Sie war sehr krank, hatte eine schwere, doppelseitige Mittelohrentzündung und eine so arge Verdauungsstörung, daß man ihr sechs Wochen lang täglich einen Einlauf geben mußte, weil der Arzt jede Anstrengung beim Stuhlabsetzen verboten hatte. Die Kleine soll die Einläufe ohne jede Reaktion hingenommen haben, sie hatte nur immer große Angst, ihr Bett dabei zu beschmutzen und war außer sich, wenn sie den Einlauf nicht lange genug halten konnte und dadurch das Bett beschmutzte. Deli soll sich schon eine Zeitlang vorher ein wenig vor Hunden gefürchtet haben, man beachtete dies nicht weiter. Seit der Masernerkrankung hat die Hundeangst aber so zugenommen, daß sie fast nicht mehr auf die Straße gehen kann. Sie geht überhaupt nur mehr mit der Mutter aus, weigert sich, allein mit der kleinen Schwester in die Schule zu gehen, weint und schreit, wenn sie einen Hund nur von weitem sieht, hält sich dann krampfhaft

an der Mutter an und dreht sich laut schreiend um die Mutter im Kreis, bis der Hund verschwunden ist. Im Park ist es ganz unerträglich. Während die Schwester lustig mit anderen Kindern herumtollt, sitzt Deli steif und zitternd vor Angst neben der Mutter auf einer Bank und wenn ein Hund auftaucht, beginnt sie so entsetzlich zu schreien und zu weinen, daß alle Leute zusammenlaufen. Auch der Lernerfolg hat sich infolge der Hundeangst sehr verschlechtert; Deli ist am Schulweg so gelähmt vor Angst, daß sie sich in der Schule dann lange nicht erholen und fassen kann. Die Lehrerin meint, sie nicht in die nächste Klasse aufsteigen lassen zu können, weil sie seit ihrer Krankheit gänzlich versagt und die einfachsten Dinge gar nicht mehr weiß und außerdem noch durch ihre Erkrankung so viel Lernstoff versäumt hat.

Den Beginn der Hundeangst kann die Mutter nicht genau datieren, sie erinnert sich auch nicht, daß Deli einmal vor einem Hund besonders erschrak oder gar gebissen wurde. Im Verlaufe unserer Unterredungen fiel aber der Mutter ein, daß Deli einmal, als sie drei Jahre alt war, an einem Sonntagmorgen den Vater begleitete, der beim Greisler Milch holen ging. Dort war gerade jemand mit einem großen Wolfshund und während der Vater den Einkauf erledigte, versuchte die Kleine, den Hund zu streicheln. Der Hund nahm nach Art der Wolfshunde Delis Hand spielerisch ins Maul und als der Vater sich zufällig nach seiner kleinen Tochter umwandte, sah er die Hand des Kindes im Maul des Hundes, erschrak entsetzlich und schrie: „Gib doch die Hand nicht hin," und zankte dann das über das Anschreien ganz erschreckte Kind heftig aus. Die Mutter war nachher auch ganz außer sich, machte dem Vater, weil er nicht besser auf das Kind aufgepaßt hatte, bittere Vorwürfe und verfehlte nicht, die schrecklichen Möglichkeiten auszumalen, wie das Kind ein Krüppel hätte werden können, wenn ihm der Hund die Hand abgebissen hätte, u. s. f.

Wenn ich nun auf den Bericht der Analyse eingehe, muß ich betonen, daß das im Folgenden wiedergegebene Material unvollständig ist, denn es wurde hier für diesen Bericht nur jenes Material herausgegriffen, das mir für das Verständnis der Entstehung und Behandlung der Hundephobie notwendig erschien.

Deli war gleich sehr zutraulich, als sie das erste Mal in die Erziehungsberatung kam. Sie begrüßte mich freundlich und sagte dann auf meine Frage, warum sie gekommen sei: „Ich komme, weil ich mich so schrecklich vor Hunden fürchte, nicht wahr, du wirst mir die Hundeangst fortnehmen."

Als die Kleine dann zu mir in meine Wohnung zur Behandlung kommt, ist sie zuerst ein wenig schüchtern, wird aber gleich heimisch. Ich stelle ihr wiederholt die Wahl der Spiele frei und schon in der dritten Stunde fragt sie mich plötzlich sehr ernsthaft: „Darf ich wirklich alles spielen, und wirst du es auch wirklich niemand erzählen?" Ich verspreche ihr

sehr energisch völlige Verschwiegenheit, da kommt sie ganz nahe zu mir und sagt mir leise ins Ohr: „Werden wir auch Schlauch spielen?" Aber sie verläßt dieses Thema gleich und ich erfahre erst einige Tage später, wie dieses Spiel aussieht.

Sie erscheint pünktlich und regelmäßig jeden Tag und will immer wieder von der Hundeangst erzählen. Sie ist ja von dieser Angst so erfüllt, kann, wenn sie atemlos und zitternd von der Straße kommt, nur an die Angst vor den Hunden denken, so daß es eigentlich selbstverständlich ist, daß sie immerfort offen darüber redet. Eines Tages macht sie mir den Vorschlag, mir zu zeigen, wie sie sich vor den Hunden fürchtet, „damit du besser verstehst, warum ich mich so fürchte." Ich muß nun den Hund spielen, sie läuft laut schreiend und richtig weinend vor mir davon und dreht sich dabei immer im Kreis herum. Mir fällt dabei auf, daß sie mir immer die Vorderseite zukehrt und ihren Rücken zu decken sucht. Ich breche dieses aufregende Spiel gleich ab und frage sie, was sie denn gerade für ihre Rückseite befürchtet. Sie weint noch und schluchzt angstvoll: „Der Hund könnte doch schnäbeln." Das erklärt sie dann auch: „Die Schnauze hineinstecken und etwas abbeißen." Dann bedauert sie aber gleich, im Affekt zu viel gesagt zu haben und meint: „Eigentlich wollte ich sagen, er könnte rückwärts an mir schnuppern und riechen, das machen doch die Hunde immer."

Als wir dann einmal mit kleinen Puppen spielen, die sie immer krank sein läßt, lerne ich das „Schlauchspiel" kennen. Deli zwingt mich, mit einer Füllfederspritze einer kleinen Puppe, die sie nach sich benennt, Irrigationen zu verabreichen, ihr den „Schlauch" hineinzustecken. Ich stelle mich dabei höchst unwissend. Deli sagt mir, wie ich der Puppe den Schlauch geben muß, sie verhält sich dabei aber ganz passiv, schaut mit ängstlichem Gesicht zu und sagt immer nur: „Gib acht, daß du dem Kind nicht weh tust." Ich muß das Spiel unzählige Male wiederholen, Deli sieht nur still und abwartend zu, sie beobachtet, was ich dazu sage und ob ich das Spiel nicht verurteilen werde. Auch Doktor wird gespielt und einmal fordert mich Deli auf, „die Kinder am Popo zu untersuchen, ob ihnen nicht dort was fehlt." Sie erschrickt sofort, als ihr diese Aufforderung entschlüpft und meint: „Sollen wir nicht lieber spielen, die Tante besuchen?"

Ich frage Deli, woher sie das Schlauchgeben kennt, da wird dann die Masernerkrankung ausführlich besprochen und sie erzählt mir von den zahllosen Einläufen, die ihr die Mutter während der Krankheit gegeben hat. Sie hat den Einlauf, wie mir schon die Mutter berichtete, nicht ungerne gehabt und sich nie dagegen gewehrt; Deli berichtete mir das auch, betont aber immer wieder, daß die Mutter beim Einlauf gesagt habe: „Das muß sein, weil du krank bist." Sie hat also nicht unbeträchtliche Schuldgefühle, wie aus ihrem Verhalten beim „Schlauchspiel" hervorgeht, und weiß sehr gut, daß diese verbotene Lust nur unter gewissen Bedingungen gestattet ist.

Die Hundeangst hält unvermindert an. Aber in der Analysenstunde beobachtet Deli genau, ob ich das „Schlauchspiel" wirklich[1] ohne weiteres gestatte, ob ich selbst es ohne Schuldgefühle spiele und, nachdem sie sich wiederholt davon überzeugt hat, daß ich tatsächlich gegen dieses Spiel nichts einzuwenden habe und immer bereit war, es zu spielen, fragt sie mich eines Tages, ob ich ihr dieses Spiel auch erlauben würde. Meine Erlaubnis erleichtert sie sichtlich und sie beginnt gleich das passive Spiel in ein aktives zu verwandeln. Obwohl ich selbst zu diesem Zeitpunkt der Behandlung noch nicht wissen konnte, welche Bedeutung es für Deli hatte, daß ich dieses Spiel immer wieder erlaubte und auch selbst spielte, so zeigte ich mich gerade bei diesem Kind immer wieder bereit, dieses Spiel mitzumachen, weil ich gefühlsmäßig wahrnahm, daß ihre Angst dadurch gemindert wurde.

Deli begann also, jetzt selbst Schlauch zu spielen. Das sah so aus, daß sie der kleinen Puppe in deutlich sexueller Erregung und heftig atmend den Schlauch (die Füllfederspritze) immer wieder in die Aftergegend hereinstößt. Sie benimmt sich so auffallend dabei, daß an ihrer sexuellen Erregung gar kein Zweifel bestehen kann. Bald danach spielt sie auch den Hund, der mich verfolgt. Ich muß angstvoll schreiend vor ihr davonlaufen, sie verfolgt mich und je mehr Angst ich zeige, desto mehr freut sie sich, desto mehr geht sie auf mich los und desto lauter jauchzt sie bei diesem Spiel. Nun deute ich ihr eine Schichte aus dem passiven und aktiven Schlauchspiel, indem ich ihr zeige, daß sie ja den Schlauch selbst verabreicht zu bekommen wünscht und sich so fürchtet, weil sie weiß, daß diese Wünsche verboten sind. Sie akzeptiert diese Deutung und versteht sie auch, denn sie versichert mir bald darauf: „Der Hund ist jetzt ein gleichgiltiges Tier für mich." Sie hatte wirklich zu diesem Zeitpunkt eine viel geringere Angst vor Hunden, ging zwar nicht allein auf die Straße, drehte sich aber nicht mehr im Kreis, um ihren Rücken zu schützen und schrie und weinte auch nicht mehr, wenn ein Hund in ihre Nähe kam.

Welche Phantasie sie beim aktiven „Schlauchspielen" hatte, erfuhr ich auch bald: „Ich werde dem Hund den Schlauch solange hineinstoßen, bis er tot ist, dann brauche ich keine Angst mehr zu haben." Und als sie bei mir Zweifel an der Ausführung dieser Absicht wahrzunehmen glaubt, wird sie in ihrer Erklärung noch deutlicher. „Das kommt bestimmt vor, ich habe einmal bei uns im Vorhaus einen fremden Mann gesehen, der hat das solange mit einem Hund gemacht, bis der tot war."

Gleichzeitig fällt auf, daß Deli jetzt in den Spielen immer ein Bub sein will. Sie steckt bei mir in der Stunde, die Kleidchen in ihr Hoserl hinein, damit sie wie ein Bub aussieht, lacht, hetzt, ist frei und aggressiv, sie benimmt sich wie ein richtiger Lausbub. Natürlich kommen wir bei diesem Spiel auch auf den Unterschied zwischen Bub und Mädel zu sprechen.

1) Es war besonders wichtig, daß das Spiel „wirklich" von mir gestattet wurde, wie sich dann später zeigen wird.

Sie leugnet aber jeden Unterschied und betont immer wieder: ,.Glaub mir wirklich, es sind bestimmt nur die Kleider." In einer Zeichnung verrät sie mir aber, daß sie weiß, daß Knaben stehend urinieren. Ich spreche mit ihr darüber und da behauptet sie ganz bestimmt und sehr frech, sie kann das auch, tut es aber nicht, weil sie das ,,unanständig" findet.

Deli ist jetzt angstfrei und lustig, wie wir sehen, vom Hund kann ihr nichts mehr zustoßen, sie tut jetzt selbst das, wovor sie sich fürchtete und identifiziert sich selbst mit der Person, die anderen den Schlauch hineinstößt.

Man kann also Delis Bericht ohne weiteres Glauben schenken, wenn sie mir knapp vor Beginn der Sommerferien voll Stolz erzählt, sie hat am Sonntag allein mit dem Vater einen Ausflug gemacht und sich dabei gar nicht vor Hunden gefürchtet[1]. In der Zeit berichtet die Mutter, daß sich die Beziehung der Kleinen zum Vater vollständig geändert habe. Es sei unerträglich, sie behandle den Vater wie einen gleichgestellten Kameraden, mache freche Witze mit ihm, er müsse mit ihr Studentenlieder singen und sie versuchte sogar, mit ihm grob und ordinär zu sein, wie sie es nur von den schlimmen Buben auf der Straße gehört haben konnte. Mit der Mutter stand Deli in der Zeit nicht so gut, sie brauchte sie nicht mehr als Schutz vor den Hunden und die Mutter selbst war eher ablehnend gegen das Kind, weil die arme Frau durch Delis Wildheit und Grobheit ständig gekränkt und erschreckt wurde.

In diesem Zustand fuhr Deli mit Mutter, Schwester und einem Dienstmädchen, Steffi mit Namen, auf Sommerferien in ein kleines Dorf. Sie fühlte sich dort angeblich sehr wohl, obwohl sie wieder eine Mittelohrentzündung hatte. Sie spielte und badete viel mit gleichaltrigen Buben und Mädchen.

Als ich Deli im Herbst wiedersah, erschrak ich über die Veränderung, die über Sommer mit der Kleinen vorgegangen war. Sie war nicht wiederzuerkennen, als sie in mein Ordinationszimmer hereinkam. Vor mir stand ein blasses, gedrücktes, stilles, kleines Mädchen mit nachdenklich gefurchter Stirne, das nur leise und undeutlich sprach; der ganze Frohsinn, die ganze Ungehemmtheit, die sie vor dem Sommer gezeigt hatte, schienen wie weggeblasen, sie wollte mir nichts erzählen, nicht spielen. Angst vor Hunden hatte sie gar keine, schien aber so von ihren Gedanken in Anspruch genommen, daß sie an der Außenwelt fast keinen Anteil nahm. Ich meinte zuerst, das freiwillig erfolgte Wiederholen der Klasse habe sie sehr bedrückt, weil sie sehr fleißig und ehrgeizig war; aber auch Schule und Lernen interessierten sie kaum, wie ich bald bemerken mußte. Die Schulerfolge sind sehr schlecht, wie mir die Mutter dann berichtet. Obwohl Deli die Klasse wiederholt, findet die Lehrerin, daß sie schlechter lernt als im vergangenen Jahr. Sie paßt gar nicht auf und kann vor allem überhaupt nicht mehr rechnen. Für Zusammenhänge und Beziehungen zwischen Zahlen scheint sie jedes Verständnis verloren zu haben.

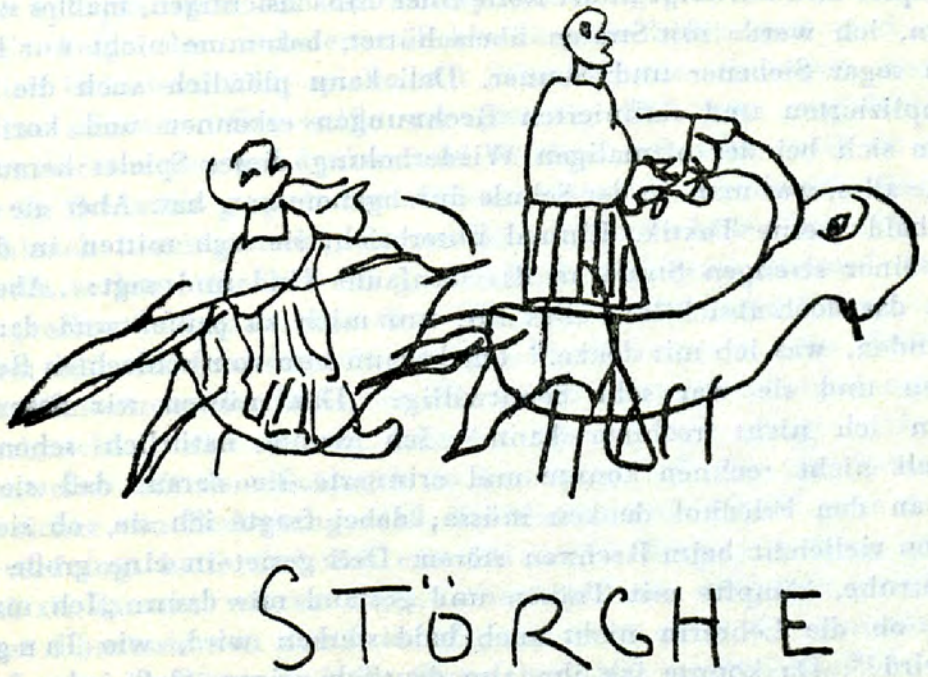
1) Die Behandlung dauerte zu diesem Zeitpunkt genau zwei Monate.

Wie wir wieder gemeinsam das bei mir vorhandene Spielzeug ansehen, legt Deli die Püppchen, mit denen wir immer „Schlauch" gespielt hatten, gleich in den Kasten zurück. Auf meine Frage, warum sie denn nicht mit ihnen spielen wolle, sagt sie sehr ernst und betont: „Schlauch spiele ich nicht mehr, das tut man nicht, das ist unanständig." Ein Verweis gegen die Analytikerin, die diese Spiele gestattet und selbst mitgespielt hat, ist aus dem Ton und der Art dieser Antwort deutlich herauszuhören. Die Strenge, mit der Deli jetzt alles Verbotene ablehnt, die Unnachgiebigkeit ihrer Gewissensansprüche wird mir auch durch das Material bestätigt, das ich im Folgenden berichte, während meine Vermutung über die Vorgänge, die meine kleine Patientin so grundlegend geändert haben, erst durch viel später gewonnenes Material sich als richtig erweist.

Wir spielen jetzt immer von Deli ausgedachte Spiele, in denen wir beide zwei brave kleine Mädchen darzustellen haben. Diese Spiele sind außerordentlich eintönig und langweilig, sie enthalten nur eine Wiedergabe dessen, was die Kleine den ganzen Tag über wirklich macht und was sie selbst erlebt. Das Thema Schule wird dabei ganz vermieden. In der immer gleichen Wiedergabe und dem peinlichen Zwang, mit dem Deli an jedem Detail festhält, wird die zwanghafte Art ihres jetzigen Denkens ganz besonders deutlich. Sie will mich mit diesen Spielen auch darüber belehren, wie anständige kleine Mädchen spielen sollen. Sie hält aber andererseits auch deshalb so krankhaft an diesen Spielen fest, damit ja nichts anderes gespielt und gesprochen werden kann. Ich versuche, dieses zwangsmäßige Spiel zu durchbrechen, indem ich selbst hie und da etwas an den Geschichten abändere, Anfänglich ignoriert sie meine Einwürfe, da ich mich aber immer beharrlicher zeige, nimmt sie meine Vorschläge endlich doch zur Kenntnis. So antwortet sie endlich einmal auf meine oft und oft geäußerte Frage, woher denn eigentlich immer die kleinen Mädchen herkämen, die sie so von selbst da sein läßt, in vorwurfsvollem Ton: „Natürlich bringt sie der Storch." Meine Zweifel an der Mission des Storches haben nur den Effekt, daß sie seine Funktion noch mehr betont als bisher, um mir deutlich zu zeigen, daß sie sich auf dieses verpönte Thema als braves Mäderl nicht einlassen werde. Es ist sehr schwierig, Deli den Widerstandscharakter in ihrem Verhalten klarzumachen, und noch schwerer, ihr die Angst, die dieses Widerstreben gegen jede Mitteilung erzeugt, aufzuzeigen, aber endlich gelingt es doch, das Eis zu brechen.

Deli zeigt mir dann in einer Phantasie, was sie über den Storch denkt. Sie erzählt mir: „Ich habe mir ausgedacht, wir sind beide Kinder, die der Storch gerade gebracht hat. Wir reiten beide auf Stöcken nach Amerika. Die Störche fangen auf der Reise zu raufen an und der eine steigt dabei auf den anderen von hinten drauf." In der nebenstehenden Zeichnung, mit der Deli ihre Phantasie illustrierte, hat sich ihr Unbewußtes verraten. Die Störche haben vier Beine, sind also Hunde; hinaufsteigen ist natürlich das, was sie bei Hunden auf der Straße beobachtet hatte und wovon sie

mir bisweilen mit den Worten berichtete: „Ich hab wieder Hunde auf der Straße raufen gesehen." Besonders hübsch ist, wie mir Deli in dieser Phantasie, in der sie mir am Anfang beweisen will, daß sie an das Storchmärchen glaubt, dann doch verrät, daß sie weiß, woher die Kinder kommen und wie sie entstehen.



Die Deutung und Besprechung dieser Phantasie macht Deli wieder zutraulich. Sie beginnt mir von den Schulschwierigkeiten zu erzählen, klagt, daß sie gar nicht mehr zählen könne, und auf mein Drängen nach den quälenden Gedanken, die sie so still und nachdenklich machen, gesteht sie mir endlich, was sie bedrückt. „Ich muß immer ans Sterben und an den Friedhof denken." Es ist mittlerweile Ende Oktober geworden, man spricht in der Schule von Allerseelen, dem Fest der Toten, und Delis Mutter kommt verzweifelt zu mir, weil die Kleine sich in der Schule so aufregt, daß sie mittags gar nichts essen kann. Deli sagt mir dann auch, sie fürchte sich selbst vor dem Sterben; ein Kind in der Schule hat Scharlach gehabt, sie hat Angst, angesteckt worden zu sein, und meint, am Scharlach müsse man sicher sterben. Aber Deli fürchtet nicht nur um ihr Leben, sie leidet auch unter zwanghaften Befürchtungen, wie sie mir gesteht, daß die Mutter sterben könnte. „Die Mutter hat mit mir geschimpft, sie hat gesagt, ich muß mich mit euch Kindern so plagen, daß ich noch zugrunde gehen werde. Seitdem habe ich Angst, daß sie sterben wird." Kaum hat mir Deli diese Befürchtung gestanden, als sie bitterlich zu weinen beginnt, die Hände faltet und ruft: „Aber bitte, Frau Doktor, du wirst doch nicht sterben!" Deli ist dabei ganz außer sich vor Angst. Ich spreche mit ihr eingehend

über diese Befürchtung und sie berichtet mir dabei, daß sie schon den ganzen Sommer Angst hatte, daß die Mutter sterben könnte.

Um die Schulschwierigkeit in die Behandlung zu bekommen, schlage ich Deli, die nach diesen Geständnissen wieder aus sich herauszugehen beginnt, vor, Schule zu spielen. Ich will möglichst viel von ihr erfahren und spiele selbst ein Kind, das sehr schlecht lernt. Deli ist begeistert von diesem Spiel und schwelgt in der Rolle einer unnachsichtigen, maßlos strengen Lehrerin, ich werde mit Strafen überschüttet, bekomme nicht nur Fünfer, sondern sogar Siebener und Neuner. Deli kann plötzlich auch die Fehler in komplizierten und raffinierten Rechnungen erkennen und korrigieren und wie sich bei der oftmaligen Wiederholung dieses Spieles herausstellt, weiß sie alles, was man in der Schule durchgenommen hat. Aber sie durchschaut bald meine Taktik. Einmal unterbricht sie sich mitten in der Erteilung einer strengen Strafe an das lernfaule Kind und sagt: „Aber Sie[1] machen das doch absichtlich alles nur, um mich zu prüfen und damit Sie herausfinden, was ich mir denke." Ich begann nun vom schlechten Rechnen zu reden und sie war sehr bereitwillig: „Das müssen wir besprechen, warum ich nicht rechnen kann." Ich wußte natürlich schon, warum Deli nicht rechnen konnte und erinnerte sie daran, daß sie doch immer an den Friedhof denken müsse; dabei fragte ich sie, ob sie diese Gedanken vielleicht beim Rechnen stören. Deli geriet in eine große ängstliche Unruhe, kämpfte mit Tränen und gestand mir dann: „Ich muß oft denken, ob die Lehrerin nicht auch bald sterben wird, wie lange sie leben wird?" Da konnte ich ihr also deutlich zeigen, daß jedes Inbeziehungsetzen von Zahlen die Todesgedanken und die dahinter verborgenen Wünsche erweckte und daß sie also darum nicht rechnen könne, weil das Zählen doch mit dem Ausrechnen der Lebensdauer zusammenhängt. Wir besprachen das gründlich. Deli war dann sehr befriedigt und meinte bald darauf: „Jetzt wissen wir ja, warum ich nicht rechnen kann, weil ich immer ans Sterben denken muß, da kann ich jetzt wirklich spielen." Dann fuhr sie nach kurzer Überlegung fort: „Nein, wir müssen noch finden, warum mir das immer einfällt und auch warum ich immer ans Schlauchspiel denken muß!" Diese Worte zeigen deutlich, daß Deli gegen die Autoritätspersonen böse Wünsche hegt, die ihr das Schlauchspiel verboten haben und daß sie immer noch ans Schlauchspiel denken muß. Ich vermutete, daß das Schlauchspielen in der Analyse die spielerische Wiederholung einer Handlung darstellt, die Deli an einem realen Objekt vorgenommen oder vorzunehmen versucht hatte. Ich fragte sie also, nachdem ich ihr diesen Zusammenhang gedeutet hatte, wie das damals gewesen sei, als sie einmal wirklich Schlauch spielte. Sie fuhr entsetzt auf: „Woher wissen sie das?" Nachdem ich sie soweit beruhigt und ihr den Weg zum Geständnis freigemacht hatte, berichtete sie: „Ich habe die Eva

1) Von diesem Spiel an, in dem sie die Lehrerinnenrolle innehatte, begann Deli mir „Sie" zu sagen, und blieb dann dabei, „für das Du bin ich schon zu groß."

auf einen Fauteuil gelegt und ihr den Schlauch hineinstecken wollen, den mir die Mutter immer gegeben hat. Aber da hat die Eva nicht wollen, hat geschrien, da ist die Mama gekommen, war sehr böse und hat gesagt, das darfst du nicht mehr machen." Es ließ sich auch ermitteln, daß das in der Rekonvaleszenz nach den Masern vorgefallen war, also vor der Zeit, in der ihre Hundeangst so ganz unerträglich geworden war.

Eine Spielphantasie aus der Krampuszeit zeigte ferner, was die kleine Deli als Folge des verbotenen Schlauchspiels befürchtete und was es eigentlich bedeutete. Deli spielte mit Schachfiguren, sie nahm eine weiße und eine schwarze. Die weiße war „traurig und ganz unglücklich, sie muß immer ans Sterben denken und fürchtet sich sehr, weil sie mit der schwarzen Schlauch gespielt hat. Die schwarze ist ein Teufel, die hat ihr den Schlauch hineingesteckt, da am Schlauch war eine Kralle, da hat sie die weiße verletzt. Sie hat ein großes Loch und muß sterben." Der Ausdruck „verletzt" stammt aus dem Wortschatz von Delis Mutter, die ein affektiert betontes Buchdeutsch mit den Kindern redete. Die Mutter hatte in ihrem Entsetzen über Delis Versuch, der Schwester den Irrigationsschlauch zu verabreichen, wie sie mir berichtet, zur Kleinen gesagt: „Du kannst die Schwester mit dem Schlauch so verletzen, daß sie am Ende stirbt." Es ist sicher von Bedeutung, daß die Mutter diese Szene, ganz vergessen, d. h. verdrängt hatte und sich erst auf meine Frage hin daran erinnerte, obwohl sie damals, wie sie sagte, sehr böse und aufgeregt gewesen war.

Diese Phantasie von den Schachfiguren zeigt auch die symbolische Personifizierung des Bösen und des Guten bei Deli in der Gestalt der weißen und schwarzen Schachfigur. Wir sehen in ihr aber auch die innere Veränderung, die in dem Kind seit dem Verschwinden der Hundeangst vorgegangen ist. Früher war sie schwarz, böse, hat als Teufel Schlauch gespielt, jetzt ist sie weiß, brav, traurig und muß aus Angst wegen ihrer bösen Wünsche gegen andere immer daran denken, daß ihr das passieren könnte, was sie zunächst der kleinen Schwester antun wollte. In der „Verletzung mit der Kralle" sehen wir, welche Strafe Deli für sich selbst befürchtet, weil sie der Schwester den Schlauch geben wollte. Sie identifiziert sich also mit der kleinen Schwester und die weiße Schachfigur stellt somit auch den passiven und angsterfüllten Teil ihrer Persönlichkeit dar. Die schwarze Schachfigur, der Teufel, vertritt den Vater, dessen Rolle Deli vor dem Sommer in der aktiven Periode des Schlauchspiels übernommen hatte, wodurch ihr damals die Bewältigung der Hundeangst ermöglicht wurde.

Die Deutung und Durcharbeitung dieses Materials brachte eine entscheidende Wendung in der Analyse. Deli wurde zusehends freier, aktiver und aggressiver. Bevor sie aber den Inhalt ihrer bösen Wünsche, deren Grausamkeit sich ja schon im Schulspiel angekündigt hatte, enthüllte, wurde noch einmal ein Thema aufgegriffen, das schon vor dem Sommer angeschnitten worden war. Deli beginnt wieder ihr Kittelkleid in die Hose zu stecken und einen Buben zu spielen. Ich dränge nun ernstlich auf die

Besprechung des Geschlechtsunterschieds und endlich gesteht Deli, sie habe im Sommer oft einen kleinen Jungen nackt im Bad gesehen. Der hatte „so ein Schwanzerl rückwärts". Auf meine Frage, ob sie das nicht mit den Hunden verwechselt habe, korrigiert sie ihren Ausspruch und meint kleinlaut: „Also mehr zwischen vorn und hinten, aber doch rückwärts." Interessant war zu beobachten, daß Deli unentwegt dem kleinen Jungen das Schwanzerl rückwärts andichtete, weil sie es beim Jungen so haben wollte, wie beim Hund, bei dem beide Geschlechter rückwärts einen Schwanz haben. Da sie sich selbst im Schlauchspiel mit dem Hund identifiziert, so braucht sie den Geschlechtsunterschied auf diese Weise nicht anzuerkennen. Erst als ich ihr zeige, wie sie doch ausweicht, gibt sie den Unterschied zwischen sich und dem Jungen widerwillig zu, betont aber gleich, das Schwanzerl sei „unanständig", sie wolle davon nichts wissen, ich dürfe von so was schon gar nicht reden. Wenige Minuten später meinte sie aber noch: „Interessiert sie vielleicht, was die Steffi (das Dienstmädchen) gesagt hat?" Ich bejahte. „Sie hat mir gesagt, er hat ein Schwanzerl, du nicht, und wirst auch nie eines kriegen." Da hat Deli wohl einen ihrer eigenen Gedanken dem Dienstmädchen in den Mund gelegt, aber sie akzeptiert die Penislosigkeit noch immer nicht voll und ganz, wie sich bald darauf herausstellt.

In den Spielen zeigen sich jetzt Delis grausame Phantasien. Es wird immer Teufel und Krampus gespielt und diese beiden Figuren, deren Rolle Deli übernimmt, strafen Kinder, prügeln, fesseln sie, u. s. f. Da meint Deli einmal plötzlich: „Wir können das auch so spielen. Die Mama ist klein wie ein Kind. Wir fesseln sie mit 100.000 Meter Schnur und noch mit ebensoviel Spagat extra. Dann tragt sie der Teufel durch die Luft fort und sie wird im Schlaf verbrannt." Deli jauchzt bei der Ausführung dieses Spiels, schwelgt in Grausamkeit und Härte, erfindet immer neue Strafen. Meinem Erstaunen begegnet sie mit der Erklärung: „Ja der Teufel ist streng, er straft sehr hart." Die Antwort auf meine Frage, warum die Mutter so eine harte Strafe verdient habe, ist sehr aufschlußreich. „Sie hat die Steffi geschlagen, weil die der Eva etwas Verbotenes gesagt hat." Wir vermuten, daß Deli sich mit dem Dienstmädchen identifiziert und verstehen also, was es heißt, wenn die Mutter aus Strafe für die Bestrafung des Dienstmädchens so behandelt wird. Da sie selbst der Teufel ist, sieht man deutlich, daß die Bestrafung der Mutter für das Verbot und für die Penislosigkeit erfolgt. Zum besseren Verständnis der symbolischen Bedeutung dieses Spiels muß ich noch etwas zur Charakteristik des Teufels sagen: Er wurde durch einen hölzernen Krampus mit einem langen Schwanz aus Holzperlen dargestellt, den Deli von mir bekommen hatte. Er ist also mit einem exquisit männlichen Attribut behaftet.

Der weißen Schachfigur wurde dann im Verlauf dieser sadistischen Spiele wieder einmal der berühmte Schlauch verabreicht. „Schauen Sie,

wie sie sich darüber freut", rief Deli aus, „aber sie werden gleich sehen, was ihr passiert." Und dabei wurde die Schachfigur auch schon vom Krampus aus Holz halbtot geschlagen. Deli bemühte sich auch, mich zur Mitarbeit in ihren Schlagephantasien heranzuziehen, wie im Beginn der Analyse beim Schlauchspiel, indem sie mir immer wieder auffordernd versicherte: „Ich habe ein Kind gekannt, das immer ans Schlauchspielen und ans Sterben gedacht hat, das hat man dann einmal sehr gewichst und davon ist es ganz gesund geworden." Die Deutung und Besprechung dieser Phantasien macht Deli sehr renitent, sie will auch nicht mehr mit dem Holzkrampus spielen, sein Schwanzerl könnte abbrechen, weil es so lang und dick ist. Dabei behauptet sie, sie habe doch ein kleines Schwanzerl wie der Karlitschek, der kleine Junge, den sie im Sommer beim Baden gesehen hat, „nur mehr hinten." Sie berichtet mir auch, daß sie die Mutter im Nachthemd gesehen hat. „Sie hat kein Schwanzerl gehabt, ich habe es ihr aber nicht gesagt, damit sie sich nicht kränkt." Sie will nichts davon wissen, daß sich das alles doch auf sie bezieht und versichert mir immerfort sehr böse: „Von mir ist hier gar keine Rede."

Ich erfahre in dieser Zeit von Deli auch noch von einem wichtigen Vorfall, der sich im Sommer ereignete. Deli gestand mir, sie habe im Sommer wieder einmal wirklich Schlauch spielen wollen. Sie wollte der kleinen Schwester bei der Nachmittagsruhe den Finger in den After stecken. Diese wehrte sich sehr, die Mutter wurde aufmerksam, war entsetzt und drohte Deli, sie würde sie fortgeben und sie nicht mehr bei sich behalten[1]. Deli war nach ihrer Schilderung ganz außer sich über das Verbot der Mutter. Sie erzählte mir immer wieder: „Ich war zuerst bös auf die Mutter, aber dann habe ich die ganze Zeit gedacht, sie gibt mich wirklich weg." Die Mutter selbst wollte von diesem Vorfall nicht gerne sprechen, sie meinte nur, daß das Verbot nicht so streng gegeben worden sei und trotzdem sehr gewirkt hatte. Denn Deli soll nach diesem Verbot überhaupt viel braver und folgsamer geworden sein.

Nun kommt eine recht unfruchtbare Zeit in der Analyse. Deli will fort unterhalten sein, ich muß mir immer neue Spiele ausdenken oder mit ihr Bücher lesen. Sie behauptet, weder ans Schlauchspiel noch ans Sterben zu denken. Aber eines Tages, als wir ein Buch mit Tiergeschichten ansehen, ruft sie triumphierend: „Wissen Sie, ich habe schon wieder lange Zeit sehr Angst vor den Hunden. Diesmal hängt das aber nicht mit dem Schlauchspiel zusammen." Deli weiß natürlich genau, warum sie sich jetzt wieder vor Hunden fürchtet, sie will es mir nur nicht sagen. Auf mein Drängen erzählt sie dann: „Ich erzähle Ihnen eine Popogeschichte[2], die niemand weiß. Früher, wie ich sehr klein war, habe ich oft die Hände, die Rechte zuerst und dann die Linke, in den Popo gesteckt und bin herauf und hinuntergefahren. Die Mama hat gesagt, warum stöhnst du so und da

1) Daß ihr die Mutter das schon einmal gedroht hatte, erfuhr ich erst später.
2) Als Popo bezeichnet Deli ihre Scheide.

habe ich ihr's leise gesagt. Und da hat sie gesagt, da darfst du die Hand nicht hingeben, davon wird man krank. Aber ich habe gedacht, es macht sicher nichts und habe wieder die Hand hingegeben. Die Mutter hat mich wieder gefragt, hat gesagt, warum gibst du die Hand hin und hat gesagt, wenn du das noch einmal tust, gebe ich dich aus dem Haus. Da habe ich große Angst gehabt und hab sie gebeten, laß mich nur da, ich tu es nie mehr." In jene Zeit war auch das Erlebnis mit dem Wolfshund gefallen, wie mir die Mutter berichtete.

Als ich in dieser Zeit einiges von ihren gegenwärtigen Phantasien zu erfahren suchte, war sie sehr ablehnend: „Wozu soll ich Ihnen das jetzt sagen? Ich habe Ihnen doch gleich das erstemal soviel gesagt, vom Fürchten und vom Schlauchspiel." Der stärkste Widerstand Delis gegen die Preisgabe ihrer Phantasien setzte eben erst bei der Besprechung ihrer Onanie ein. Ich möchte an dieser Stelle auf eine Besonderheit in der Art hinweisen, in der mir die Kleine das ganze Material der Analyse mitteilt. Frau Burlingham hat in einem Vortrag „Mitteilungsdrang und Geständniszwang"[1] darauf hingewiesen, daß dem von den Erwachsenen so oft mißverstandenen Mitteilungsdrang der Kinder eine libidinöse Beziehung zu der Person zugrundeliegt, der die Kinder etwas mitteilen wollen. Nun erscheint mir z. B. die auffallend dringliche Art, in der mir die kleine Deli gleich zu Beginn der Behandlung vom Schlauchspiel erzählt, als ein Ausdruck der Übertragung ihrer libidinösen Beziehung zur Mutter auf meine Person, was ja später durch Delis Drängen auf mein Mitspielen beim Schlauchspiel ganz deutlich wird. Ebenso ging auch aus der Art, wie sie der Mutter von ihrer Onanie Mitteilung machte, deutlich hervor, daß diese Mitteilung an die Mutter als ein libidinöses Werben aufzufassen war.

Ein Traum, bei dem Deli vor Angst laut schreiend erwachte, und von der Mutter zur Beruhigung ins Bett genommen werden mußte, führte uns wieder mitten in ihre Probleme hinein: *„Ein Wolf war im Zimmer, dann ist ein großer weißer Mann gekommen, der hat mich gepackt und beim Fenster hinauswerfen wollen."* Dazu erklärte sie mir, der Wolf könne nur am Sonntag in die Wohnung kommen (sie hatte den Traum in der Nacht von Samstag auf Sonntag), denn er sei die ganze Woche eingesperrt und nur am Sonntag frei. Der Wolf, an dessen Stelle dann der Vater im Nachtgewand tritt, ist also ebenso wie der Vater nur am Sonntag frei. Daß der Traum mit Beobachtungen Delis im elterlichen Schlafzimmer zusammenhängt, wurde auch daraus klar, daß sie sagte: „Ich habe beim Fenster herausgeschaut, wie mich der Wolf hinauswerfen wollte. Es hat ein Gitter gehabt." Also offenbar das Gitterbett, aus dem Deli bei ihren Beobachtungen herausschaute. Aus diesem Traum wird klar, daß Deli das, was sie bei den Eltern beobachtet hat, als sadistisches Geschehen auffaßt. Sie erleidet dabei im Traum das vom Vater, was sie der Mutter in ihren sadistischen Phantasien zufügen wollte.

1) Vortrag gehalten in der Int. PsA. Vereinigung am 20. XII. 1933.

Im Zusammenhang mit den sexuellen Aufklärungen, die ich Deli im Anschluß an diesen Traum gab, kamen wir dann auch auf die Rolle des Vaters bei der Zeugung zu sprechen. Deli interessierte sich besonders dafür „wie die Herren den Samen hineingeben." Ich mußte ihr das immer wieder erklären, weil es ihr schwer fiel, anzuerkennen, daß nur „Herren das können." Sie sagte nämlich: „Nicht wahr, nur Herren können den Samen hineingeben, weil sie soviel größer und stärker sind als die Frauen." Delis Vater war ungewöhnlich groß und wirkte neben dem kleinen Mäderl wirklich wie ein Riese. „Wenn ich ein Hund wäre, könnte ich das auch, Samen hineingeben?" Denn als Hund, dem man nach Delis Erklärung nicht so leicht ansieht, ob er männlich oder weiblich ist, kann man vielleicht, wie sie meinte, die Rolle des Mannes übernehmen.

Sie hatte bei Hunden reichlich Koitusbeobachtungen gemacht, stellte mir das sehr anschaulich dar, indem sie zeigte, wie die Hunde aufeinander hinaufspringen, „raufen", wie sie das nannte. Das hatte sie mir ja auch schon in der Phantasie von den Störchen angedeutet.

Obwohl Deli jetzt sogar versicherte, daß sie sich nicht einmal vor dem Hinaufspringen der Hunde ängstige und auch wirklich auf der Straße allein ging und keinem Hund mehr auswich, war doch der letzte Rest der Hundeangst erst behoben, nachdem die Angst vor der Onanie in der Analyse gelöst worden war und Deli verstanden hatte, daß ihre Angst gerade vor dem „Schnäbeln" der Hunde so groß war, weil in der Zeit, in der man ihr die Onanie verboten hatte, das Erlebnis mit dem Wolfshund vorgefallen war.

Die Angst, von der Mutter wegen des „Greifens in den Popo" fortgegeben zu werden, konnte durch die Deutung in der Behandlung allein nicht zum Schwinden gebracht werden. Deli bestand darauf, daß die Mutter alle gegebenen Drohungen wörtlich zurücknehmen mußte, daß also die Gebote, deren Aneignung sie so krank gemacht hatte, von dem zurückgenommen werden mußten, der sie gegeben hatte.

Es gelang mir mit großer Mühe, viel Überredung und Geduld, die Mutter zu dieser für sie nicht leichten Aufgabe zu bewegen, deren Erfüllung aber für das Gelingen dieser Behandlung nicht zu umgehen war. Als mir Deli eines Tages lachend erzählte: „Ich weiß von einem kleinen Mäderl, die war sehr schlimm, hat nicht gefolgt, in den Popo gegriffen, alles getan, was verboten war und gar keine Angst gehabt," da wußte ich, daß ihre Hundeangst wirklich ganz behoben war. Ich mußte auch gar nicht befürchten, daß Deli diese Phantasien, alles Verbotene zu tun, verwirklichen würde. Das zu verhindern waren ihre moralische Hemmungen immer noch stark genug. Es war aber sehr deutlich, daß diese Phantasie ein Ausdruck ihrer inneren Freiheit und daß die sadistische Strenge ihres Gewissens ermäßigt worden war. Die Hundeangst war wirklich ganz verschwunden und auch die Rechenstörung machte sich gar nicht mehr bemerkbar. Meine kleine Patientin wurde wieder ein braves, lustiges, harmonisches kleines

Mäderl, das auch mit ihrer weiblichen Rolle einverstanden schien, soweit man dies zu diesem Zeitpunkt ihrer Entwicklung beurteilen konnte.

Wenn auch der hier gegebene Bericht die Entstehung, Behandlung und Heilung dieser Phobie verstehen läßt, so glaube ich doch, daß manches in der Libidoentwicklung meiner kleinen Patientin, ebenso wie die Wandlung der Phobie in eine andere Neurosenform, die sich in Zwangsbefürchtungen und in einer Lernstörung äußert, doch noch einiger Aufklärung bedarf.

Die Entstehung der Angst vor Hunden ist sicher in die Zeit zu verlegen, in der die kleine, damals ungefähr dreijährige Deli von der Mutter ein strenges Onanieverbot erhielt. Deli befand sich zu der Zeit, als sie mit dem Vater bei der Greislerin das Erlebnis mit einem Wolfshund hatte, mitten im Abgewöhnungskampf der Onanie. Die Mutter hatte das Verbot dadurch besonders wirksam gestaltet, daß sie nicht nur mit Krankwerden, sondern mit „Weggeben", also mit völligem Liebesverlust drohte; der Vater wiederholte für Delis Unbewußtes jetzt das Onanieverbot, indem auch er sagte, gib die Hand nicht hin, sonst wirst du gebissen, „verletzt". Da wirklich die Möglichkeit einer Verletzung durch den Hund gerade an der Hand, mit der sie „im Popo herauf und heruntergefahren war", bestand, ist verständlich, warum Deli die Angst vor der Verletzung gerade in Verbindung mit Hunden entwickelte.

In der obersten Schichte von Delis Hundeangst bedeutet das Gebissenwerden vom Hund eine Strafe für die Onanie. Aber in einer tieferen Schichte der Angst vor dem Hund, der „schnäbeln, die Schnauze hineinstecken und dabei etwas abbeißen könnte," sehen wir auch Delis Angst vor einer Verletzung durch den Vater beim Schlauchhineinstecken; den Schlauch hineinstoßen bedeutet für Deli, wie wir aus ihren zahlreichen Spielen und Phantasien gesehen haben, das, was die Hunde miteinander machen, aber auch die Menschen, also auch der Vater mit der Mutter. Schlauchhineinstoßen macht sie selbst in der Bubenrolle in Identifizierung mit dem Vater. Das ist für das passive Objekt gefährlich, dabei kann man verletzt werden und das befürchtet sie vom Hund beim „schnäbeln".

Aber der Hund ist nicht nur der Ersatz des Vaters, er vertritt bei Deli wie wir gesehen haben, auch die Mutter, die ihr den Schlauch, die Irrigation verabreicht. Deli läßt die kleine Schachfigur, der Schlauch gegeben wird, „vor Freude jauchzen"; sie selbst hatte die zahlreichen Einläufe während der Masern nach Bericht der Mutter gerne hingenommen. Wenn Deli also immer ihre Rückseite vor dem Hund decken will, so ist das auch der Ausdruck der angstvollen Abwehr ihrer passiv analen Hingabe. Diese Hingabe, resp. die Abwehr derselben gilt wohl in erster Linie dem Vater, bei dem aus der sadistischen Auffassung des Koitus eine solche passiv-anale Einstellung mit der Gefahr ernster körperlicher Verletzung verbunden war. Wir müssen aber annehmen, daß im Symptom der Hundeangst auch eine passive anal-masochistische Einstellung gegen die Mutter abgewehrt wird. Denn die Hundeangst entwickelt sich erst in ihrem vollen Ausmaß, nachdem

die Mutter dem Kind allzu reichlich Einläufe verabreicht hat. Die Hundeangst darf also auch als der konvertierte Ausdruck der Sehnsucht nach der Wiederholung dieser Erlebnisse mit der Mutter angesehen werden.

Zum Zeitpunkt meiner Bekanntschaft mit der kleinen Deli sehen wir schon, daß das kleine Mädchen nicht auf jener Stufe der weiblichen Libidoentwicklung steht, die ihrem Alter entspräche. Sie zeigt gleich zu Beginn der Behandlung, als sie mir ihre Hundeangst demonstriert, daß sie vor allem ihre Rückseite vor den Angriffen des Hundes decken will. Sie hat Angst, daß der Hund an ihrer Rückseite riechen, daß er sie an der Rückseite verletzen könne. Darin, daß alles um dieses eine Schlauchspiel zentriert ist, das im Anschluß an die zahlreichen Irrigationen bei der Masernerkrankung entstand, sehen wir den Beweis dafür, daß Delis Libido zu Beginn der Behandlung hauptsächlich der anal-sadistischen Organisationsstufe zugeordnet ist. Auch in der Gründlichkeit und Genauigkeit, mit der sie sich der Behandlung widmet und mit der sie immer wieder von ihrer Angst und ihren Symptomen spricht, zeigt sich das Hervortreten analer Elemente in der Charakterbildung.

Auffällig und der Erklärung bedürftig erscheint mir besonders die rasche, wenn auch nur vorübergehende Besserung, die nach zweimonatiger Analyse eintrat. Die Besserung der Hundeangst begann damit, daß Deli sich getraute, das Schlauchspiel aktiv zu spielen und andern das zuzufügen, wovor sie sich fürchtete. Man kann vielleicht sagen, das Verbot der Mutter, Schlauch zu spielen, war noch zu sehr an die Person der Mutter gebunden, noch kein Bestandteil der Über-Ich-Forderung der kleinen Deli, sodaß sie von mir, der Mutterfigur, die dieses Spiel nicht nur gestattete, sondern selbst spielte, diese Erlaubnis sofort bereitwillig übernahm und sich ein gutes Stück Befriedigung ihrer analen Triebe gestattete, die die Mutter durch die Einläufe eine Zeit lang passiv befriedigt hatte, dann aber mit Gesundung der kleinen Deli dies unterließ und gleichzeitig die aktive Befriedigung an der Schwester strengstens untersagt hatte. Dieser Widerspruch im Verhalten der Mutter mußte für Deli eine besonders schwierige seelische Situation schaffen. Außerdem war die Mutter zur Zeit der Einläufe ihrer Art nach streng und ängstlich, daß das Kind sein Bett nicht beschmutze und die Mutter wiederholte damit ihr Verhalten, das sie bei der Reinlichkeitserziehung Delis gezeigt hatte. Ich konnte nämlich das Verhalten der Mutter nachträglich aus der Erleichterung rekonstruieren, die Deli immer wieder zeigte, wenn ich beim Verabreichen von Schlauch, bei dem wir Wasser verwendeten, ohne weiteres Naßmachen meines Teppichs, Diwans etc. gestattete. Es spricht ja auch die frühe Reinlichkeitsgewöhnung, die bis zum ersten Lebensjahr der kleinen Deli vollendet war, für die Strenge und Sorgfalt, mit der die Mutter diesen Anteil der Erziehung vollendete, wobei freilich noch die äußere Notwendigkeit, für die Ankunft des zweiten Kindes möglichst entlastet zu sein, auf eine Beschleunigung der Reinlichkeitserziehung drängen ließ.

Einen weiteren Grund für das rasche Verschwinden von Delis Hundeangst sehe ich auch in der Identifizierung mit dem Angreifer, dem Hund. Wenn sich Deli so rasch mit dem, der den Schlauch gibt, identifiziert, so liegt eben wohl einerseits ein Stück Identifizierung mit der Analytikerin, die selbst Schlauch gibt und analen Lustgewinn gestattet, vor. Andererseits ist es aber wohl wichtiger, daß ihr diese Identifizierung mit der aktiven Analytikerin die Möglichkeit eröffnet, in der Aktivität die Weiblichkeit zu verleugnen, ihre männlichen Strebungen zur Befriedigung zu bringen und ihre Angst so zu bewältigen. Denn wir sehen, Deli steckt den Kittel in die Hose, so daß sie ein Bub wird, sie macht mit dem Vater derbe Witze, sie braucht also keine Angst mehr vor einem Angriff durch den Hund zu haben, wenn sie mit dem Vater ausgeht; sie ist kein Mäderl, sondern ein Bub, dasselbe wie der Vater, es kann ihr nichts mehr passieren. Sie äußert offen ihre sadistischen Wünsche, wenn sie mir in einer Phantasie sagt: „Ein Mann hat dem Hund den Schlauch so lange hineingestoßen, bis er tot war."

Wenn auch die Wandlung der Hundephobie der kleinen Deli in eine Neurose vom Charakter der Zwangsneurose durch die zahlreichen zwangsneurotischen Züge, die früher schon zu beobachten waren, und durch die besondere Betonung der analen Sexualität im Schlauchspiel erleichtert wurde, so wird man sich doch die Frage vorlegen müssen, warum sich Deli gerade während der Sommerferien aus einem relativ angstfreien, aggressiven Kind in ein zwanghaftes, von Gewissensbissen und Todesbefürchtungen gequältes, verschlossenes kleines Mädchen verwandelte. Vor allem scheint die Verschlechterung in Delis Befinden aus der Tatsache verständlich, daß die Identifizierungsmöglichkeit mit der Analytikerin, der Mutterfigur, die das gestattete, was die Mutter verbot, während der Sommerferien wegfiel. Dann war der Vater die ganze Zeit nicht da, wodurch es Deli sicher sehr erschwert war, sich mit ihm zu identifizieren und auf diese Weise ihre Angst zu bewältigen. Außerdem wurde ihr durch das oftmalige gemeinsame Bad mit kleinen Jungen, immer wieder ihr eigener Mangel so deutlich vor Augen geführt, daß er nicht mehr zu verleugnen war, wie aus dem Gespräch hervorging, das sie dem Dienstmädchen Steffi in den Mund legt. Dann muß man sich auch noch vergegenwärtigen, daß die Mutter nicht nur das Spiel mit der Schwester verbot, sondern sonst sehr streng war, weil sie nicht nur Zeit, sondern auch Anlaß genug während des Landaufenthaltes hatte, an Deli, die am Beginn des Sommers so frei und aggressiv war, vieles auszusetzen.

Obwohl die Abwesenheit der Analytikerin und des Vaters, die Strenge der Mutter und die durch die reichlichen Beobachtungen an Knaben gegebene Notwendigkeit, ihren Penismangel zu akzeptieren, es verständlich erscheinen lassen, daß der Ausweg in die Neurose die bequemste Lösung war, so muß man sich doch fragen, warum die Kleine nicht wieder in dieselbe Neurose verfiel, an der sie früher gelitten hatte, sondern eine

Zwangsneurose entwickelte. Dazu ist zunächst zu sagen, daß zwangsneurotische Charakterzüge, wie ich betont habe, sich schon vorher im Verhalten der kleinen Deli gezeigt haben. Den wesentlichsten Anteil an der Entwicklung der Zwangsneurose aber müssen wir bestimmt den Veränderungen am Ueber-Ich der kleinen Patientin zuschreiben. Der Zeitpunkt, in dem die Entwicklung des zwangsneurotischen Verhaltens ziemlich unvermittelt einsetzt, ist uns bekannt. Diese Veränderung nämlich schließt sich an die im Sommer gegebene Drohung der Mutter an, sie werde Deli ganz fortgeben, wenn sie noch einmal versuche, der Schwester den Finger in den After zu stecken. Diese Drohung des völligen Liebesverlustes muß in ihrer Wirkung erschütternd gewesen sein. Zunächst hemmte sie die aktiv-aggressiven Strebungen der kleinen Schwester gegenüber. Sie aktivierte das seinerzeit gegebene Onanieverbot, was im Verein mit den reichlichen Beobachtungen an Knaben besonders tief greifen mußte. Wir müssen vermuten, daß dieses Verbot, dem auch noch die ständige Gegenwart und Aufsicht der Mutter besondern Nachdruck verlieh, einen Sturm von heftigster Aggression gegen die Mutter auslöste. Darauf weisen auch die Zwangsbefürchtungen Delis hin, die Mutter könne sterben, für deren Zustandekommen die Äußerung der Mutter, daß sie der Kinder wegen an Überarbeitung zugrunde gehen werde, gewiß nur ein unterstützendes äußeres Moment darstellt.

Diese Aggressivität gegen die Mutter nun war von anderer Art als die, die in ihrer Verkehrung ins Negative die Hundephobie libidinös begründet hatte. Sie enthielt vielmehr zahlreiche Momente des Hasses gegen die Mutter, die ihr die agressiv männliche Rolle untersagt, ihr den dazu notwendigen Bestandteil, den Penis, vorenthalten, oder nicht mitgegeben hatte, durch die gemeinsame Reise aufs Land den Vater als libidinöses Objekt entzogen, die Schwester als Objekt der aggressiv-libidinösen Strebungen verboten und das alte Onanieverbot wiederholt hatte. Diese aggressiven, haßerfüllten Ausbrüche gegen die Mutter, die in den Todeswünschen gipfelten, wurden aber durch dasselbe Verbot, durch das sie am intensivsten zur Auslösung kamen, aufs energischste unterdrückt. Denn keine Angst ist heftiger und von nachhaltigerer Wirkung im Psychischen als die vor dem Liebesverlust. So blieb der kleinen Deli nichts übrig, als diese Aggression vom ursprünglichen Objekt abzuziehen und von ihrem Über-Ich her, das ja ohnehin deutlich nach der Mutter gebildet war, gegen das eigene Ich wirken zu lassen. Statt daß sie gegen die Mutter agressiv wäre, wird ihr Über-Ich gegen ihr Ich streng, unnachsichtig und sühnefordernd. Da dieses Über-Ich aber nach den Forderungen der Mutter gebildet ist, schützt sie sich durch diese Umwandlung vor dem drohenden Liebesverlust, freilich auf Kosten ihrer aktiven Aggression, sie wird ein braves, gedrücktes und stilles Kind, das nur mehr in der Angst um ihr eigenes Leben verrät, welche bösen Wünsche gegen die Mutter in ihr rege waren.

Wenn ich nun die im Verlaufe dieser Analyse beobachtbaren Positionen und Wandlungen der Libido der kleinen Deli hervorheben will, muß ich

Folgendes sagen: Die vor der Auslösung der Hundephobie eingenommene Position ist eine passiv-anal-masochistische, in deren Mittelpunkt als Objekt die Mutter steht. In diese libidinöse Beziehung zur Mutter sind freilich, wie wir gesehen haben, Elemente aus dem Ödipuskomplex untermischt. Denn aus der Analyse der dieser Phase folgenden Hundephobie wissen wir, daß der Hund als Angsttier in erster Linie den Vater vertritt, die dabei abgewehrte libidinöse Strebung aber jenes passive Erlebnis zum Inhalt hat, das von der Mutter auszukosten Deli während der Masernerkrankung so reichlich Gelegenheit gehabt hatte. Mit der körperlichen Genesung hörte die Befriedigung dieser Wünsche auf. Das passive Triebverlangen aber blieb so stark, daß die kleine Patientin es nur mit Hilfe einer Phobie abwehren konnte. In dieser Phobie sind auch die Onaniewünsche abgewehrt, von denen wir annehmen müssen, daß sie gleichfalls passiv-masochistisch auf den Vater gerichtet waren. Die Bewältigung der Phobie gelingt dadurch, daß die Wünsche, die in ihr abgewehrt werden, eine Wendung in die Aktivität erfahren. Diese Wendung in die Aktivität wird möglich durch das Beispiel der Analytikerin, die im Gegensatz zur Mutter anale Spiele an Puppen gestattet, ja sogar zu ihrer Ausführung auffordert. Freilich bedeutet für die kleine Deli auch das Aktivsein eine Verleugnung der Penislosigkeit und damit der Weiblichkeit. Schlauch und Penis sind ja dasselbe und der Geschlechtsunterschied ist aufgehoben. Sie selbst wird zum Buben und steht mit dem Vater auf gleicher Stufe.

In diese relativ glücklichere, wenn auch freilich unter Verleugnung gewisser realer Differenzen der Geschlechter zustandegekommene Lösung aus dem Konflikt stürmen die Eindrücke der Sommerferien ein und machen es unmöglich, sie aufrechtzuerhalten. Die Androhung des Liebesverlustes und die zahlreichen realen Beobachtungen nehmen dem kleinen Mädchen die Möglichkeit, aktiv zu sein und die aus Rache gegen die Mutter entflammten Haßregungen werden, wie ich oben geschildert habe, durch die Entwicklung zum zwangsneurotischen Verhalten unterdrückt.

Die Bewußtmachung der aggressiven Regungen gegen die Mutter, die Äußerung derselben in Spiel und Traum beheben die neurotischen Symptome. die aus ihrer Unterdrückung entstanden waren. Die vorübergehend wieder auftretende Hundephobie erklärt sich aus dem Freiwerden der libidinösen Triebanteile, die in der verstärkten Über-Ich-Bildung untergebracht waren. Die Akzeptierung des Geschlechtsunterschiedes, und damit der weiblich passiven Rolle, die meine Einflußnahme bewirkten, machten auch dieses letzte Stück der Neurose unnötig.

BERICHTE

Zur Psychogenese der Straßenangst im Kindesalter

Von Karl Abraham †

Dem Nachlaß Karl Abrahams entnehmen wir die folgenden zwei Beiträge zur Entstehungsgeschichte der kindlichen Angst. Erschienen in der Internationalen Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse, I. Jahrgang 1913 und in „Klinische Beiträge zur Psychoanalyse" von Karl Abraham, Psychoanalytischer Verlag, 1921. *Die Redaktion*

Bei Neurotischen, welche sich ängstigen, ohne die Begleitung bestimmter Personen die Straße zu betreten, findet man sehr gewöhnlich eine zweite Phobie: die Angst vor dem Alleinsein im Hause. Es handelt sich um Menschen, denen ihr Unbewußtes nicht gestattet, sich aus dem Bannkreis derjenigen Personen zu entfernen, an welche ihr Libido sich fixiert hat. Jeder Versuch dieser Kranken, dem Verbot ihres Unbewußten zuwider zu handeln, rächt sich durch einen Angstzustand.

Ein fünfjähriger Knabe, mit beiden genannten Phobien behaftet, lieferte kürzlich ganz spontan — also nicht etwa auf ärztliches Befragen — eine Bestätigung dieser psychoanalytischen Erfahrung. Diese Äußerung des Kleinen ist in ihrer Bestimmtheit und lapidaren Kürze so erstaunlich, daß ich sie hier mitteilen und mit einigen Worten kommentieren möchte.

Der Knabe ist infolge seiner heftigen Angst nicht zu bewegen, die elterliche Wohnung allein zu verlassen, um die im Nebenhause wohnenden Verwandten zu besuchen, obwohl er zu diesem Behuf nicht einmal die Straße zu überschreiten braucht. Ebenso ängstigt er sich, wenn seine Mutter die Wohnung verläßt, obwohl dann das Kinderfräulein bei ihm bleibt. Neuerdings weigert er sich auch, in Begleitung des Kinderfräuleins spazieren zu gehen.

Als nun die Mutter den Knaben einmal aufforderte, in Begleitung des Kinderfräuleins einen Spaziergang zu machen, widersetzte er sich und erklärte in bestimmtem Tone: „Ich will kein Spazierkind sein, ich will ein Mutterkind sein".

Der Ausspruch ist nach mehreren Richtungen hin bemerkenswert. Der Knabe betont den Wunsch nach einer möglichst innigen Verknüpfung mit seiner Mutter („Mutterkind"). Er lehnt es ab, an der Hand einer von ihm nicht geliebten Person zu gehen („Spazierkind" zu sein). Besonders muß aber auffallen, daß der Knabe nicht von seiner Angst, sondern von einem Wollen redet. Man wird die Bedeutung der Fixierung des Knaben an seine Mutter nicht verkennen; aber man wird die Frage aufwerfen, wie denn die Phobie zustande komme, wenn doch der Wunsch, „ein Mutterkind zu sein", dem Bewußtsein des Knaben so wenig entfremdet sei.

Der Einwand ist unschwer zu entkräften. Nach Freuds Neurosenlehre ist es nicht sowohl der Wunsch des Kindes nach dem Beisammensein mit der Mutter, der der Verdrängung verfällt, als vielmehr der inzestuöse Wunsch nach sexueller Inbesitznahme der Mutter. Eine zweite Äußerung des Knaben, welche aus denselben Tagen wie die obige stammt, bringt die Bestätigung dieser Auffassung. Sie zeigt, daß der Kleine im Kampfe mit dem Ödipuskomplex liegt, und daß ihn der Wunsch die Mutter allein zu besitzen, beherrscht.

Der Vater des Kleinen war für mehrere Tage verreist. Während dieser Zeit durfte der Knabe zur Seite der Mutter, im Bette des Vaters schlafen. Als ihm die Mutter eines Morgens mitteilte, der Vater werde an diesem Tage zurückkehren, erwiderte er: „Es wäre doch viel schöner, wenn der Papa gar nicht von der Reise zurückkäme". Er brachte in diesen Worten den Todeswunsch gegen den Vater und den Anspruch, neben der Mutter zu schlafen, in unzweideutiger Weise zum Ausdruck.

Beide angeführten Äußerungen des Knaben enthalten ein naives Zugeständnis infantiler Wünsche. Beide tragen dennoch schon deutlich den Stempel der Verdrängung und es läßt sich erweisen, daß unter den offen geäußerten eine tiefere Schicht unausgesprochener Wünsche lagert. Diese entspricht dem Ödipuskomplex.

Solche Beobachtungen aus frühen Entwicklungsstadien der Neurose sind im besonderen Maße geeignet, die Anschauungen zu stützen, die wir durch die Psychoanalyse voll entwickelter Neurosen unter großen Schwierigkeiten gewonnen haben.

Psychische Nachwirkungen der Beobachtung des elterlichen Geschlechtsverkehrs bei einem neunjährigen Kinde

Von Karl Abraham †

Der Herausgeber dieser Zeitschrift[1] hat zur Mitteilung solcher, in der Kindheit vorgefallener Träume aufgefordert, deren Deutung zum Schlusse berechtigt, daß die Träumer in frühen Kinderjahren Zuschauer sexuellen Verkehrs gewesen sind. Der nachfolgende Beitrag entspricht diesen Anforderungen insoferne nicht ganz, als die Beobachtung des elterlichen Koitus in diesem Falle nicht in die frühesten Kindheitsjahre fällt, sondern mit der größten Wahrscheinlichkeit unmittelbar vor dem Auftreten des mitzuteilenden Traumes und der neurotischen Angst stattgefunden hat. Dennoch halte ich die Veröffentlichung für berechtigt, weil der Fall mit seltener Deutlichkeit erkennen läßt, wie ein zur Neurose disponiertes Kind auf ein Erlebnis wie das genannte reagiert.

Ich wurde zu einem $9^3/_4$ Jahre alten Mädchen gerufen, welches seit kurzem an Angstzuständen litt.

Zehn Tage vor der Konsultation war die Kleine am Abend in gewohnter Weise zu Bett gebracht worden. Nach mindestens einstündigem Schlaf rief sie durch Angstschreie ihre Mutter, welche sich im anstoßenden Wohnzimmer aufhielt, herbei. Sie erzählte der Mutter mit allen Anzeichen des Entsetzens einen Traum: „Ein Mann hat dich in deinem Bett ermorden wollen, ich habe dich aber gerettet". Während dieser Mitteilung vermochte sie zwischen Traum und Wirklichkeit noch nicht zu unterscheiden. Als die Mutter ihr beruhigend zusprach, antwortete sie mit entsetztem Ausdruck: „Ach, du bist ja gar nicht meine Mutter". Hernach äußerte sie Angst vor Gegenständen im Zimmer, die sie als Tiere verkannte. Erst nach geraumer Zeit trat Beruhigung ein. Die Kleine schlief bis zum Morgen, erklärte dann, in der Nacht gut und ungestört geschlafen zu haben und sich ganz wohl zu fühlen. Auf vorsichtiges (und daher nur oberflächliches) Befragen von seiten der Eltern wußte sie sich des oben geschilderten Vorganges anscheinend nicht zu erinnern.

Bei der Patientin hatte sich an einen schweren Angsttraum ein Dämmerzustand angeschlossen. Epileptische Antezedentien fehlten gänzlich; Symptome, welche eindeutig für eine Geisteskrankheit (im engeren Sinne) gesprochen hätten, lagen nicht vor. Die weitere Entwicklung des Zustandes und der nachfolgende von mir erhobene Befund ließen einen hysterischen Dämmerzustand annehmen.

Die Patientin bot in den folgenden Tagen mannigfache Krankheitserscheinungen. Sie war schreckhaft und neigte zum Zusammenzucken. Mehrfach bot sie in der Unterredung mit der Mutter Symptome dar, die dem „Vorbeireden" (Ganser) sehr ähnelten. Abends trat wiederholt starke Angst auf. Patientin

1) Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse. Herausgegeben von Prof. Dr. Sigm. Freud.

hatte einigemal Tiervisionen; u. a. wurde sie, wie sie mir bei Gelegenheit meines Besuches erzählte, von einer Schlange erschreckt, die in ihr Bett kroch und sie ins Bein beißen wollte. Sie ängstigte sich, ein Klosett aufzusuchen, weil dort schwarze Männer erschienen, die ihr mit dem Finger drohten. Sodann fand sich bei der Patientin eine ausgesprochene Astasie und Abasie und, als Begleiterscheinung, Angst vor dem Fallen. Suggestiv ließ sich diese Störung schnell soweit beeinflussen, daß ich die Patientin durch das Zimmer führen konnte, sie nur ein wenig am Ärmel haltend. Sie konnte schließlich, zwar noch taumelnd, aber ohne zu fallen allein zum Bett zurückkehren. Symptome einer organisch bedingten Lähmung fanden sich nicht vor.

Patientin berichtete auf mein Befragen, daß sie in letzter Zeit oft Angstträume gehabt habe. Als ich sie bat, einen solchen zu erzählen, brachte sie sofort den oben angeführten Traum vor, obwohl sie in den voraufgegangenen Tagen von den Eltern nicht an ihn erinnert worden war. Die Amnesie für den Abend, an welchem die Krankheit ausgebrochen war, konnte also höchstens eine partielle sein.

Da ich nur zu einer Konsultation zugezogen war, mußte ich mich der Patientin gegenüber mit der Erhebung des Befundes und einigen beruhigenden psychotherapeutischen Maßnahmen begnügen. Mit Hilfe des Vaters der Patientin suchte ich in ätiologischer Richtung weiter vorzudringen.

Der Angsttraum der Patientin hatte in mir sogleich die Vermutung erweckt, sie sei Zeugin des elterlichen Geschlechtsverkehrs gewesen, habe den Eindruck in typisch kindlicher Weise („sadistische" Theorie des Koitus) verarbeitet und dann im Traum eine Wiederholung der Szene erlebt.

Da das Zimmer, in welchem die Kleine lag, auch die Betten der Eltern enthielt, so teilte ich dem Vater meine Vermutung mit und begründete sie kurz. Ich fand sofort Verständnis. Der Vater erklärte, er könne meiner Ansicht nur zustimmen. Er fügte hinzu, die Kleine werde außer dem Koitus in letzter Zeit auch gelegentliche heftige Auseinandersetzungen der Eltern angehört haben, die nach dem Schlafengehen stattfanden. Hiedurch würde die „Ermordung" der Mutter neben der sexuellen noch eine weitere Determination erhalten.

Die dem Ödipuskomplex des Sohnes analoge Einstellung der Tochter zeigt sich im vorliegenden Fall in nicht zu verkennender Weise. Die Tochter träumt von einem Mordanschlag auf die Mutter. Der Sinn dieser Phantasie wird dadurch nicht geändert, daß die Träumerin ihre Mutter „rettet". Ginge dies nicht schon aus der bekannten Bedeutung der Rettungsphantasien hervor, so brauchte nur darauf verwiesen zu werden, daß die Patientin unmittelbar nach dem Traum die Mutter verleugnete; sie entledigte sich ihrer also in einer Form, wie sie uns besonders von den „Abstammungsphantasien" her wohlbekannt ist. Ihr selbst nähert sich — als halluzinatorische Erscheinung im Wachen — die Schlange, die als männliches Symbol offenbar den Vater vertritt[1]. Die Angabe, daß die Schlange sie habe ins Bein beißen wollen, machte die Patientin

1) Vgl. hiezu meine Ausführungen „Über ein kompliziertes Zeremoniell neurotischer Frauen". Zentralbl. f. Psychoanalyse, Jg. II, 1912.

unter deutlichem Zögern und verändertem Gesichtsausdruck; sie schien mir hier etwas zu verschleiern. Wahrscheinlich nannte sie das Bein an Stelle des Genitale, nach Analogie der Fabel vom Storch, der die Frauen ins Bein beißt.

Eine so akut einsetzende, so intensive und in ihren Erscheinungen für den Psychoanalytiker so durchsichtige Verarbeitung des Elternkomplexes berechtigt, wie ich meine, zu der Annahme, ein affektbetontes, mit den Eltern im Zusammenhang stehendes Erlebnis habe auf das Kind eingewirkt. Die äußeren Umstände sowie die Angaben des Vaters sind wohl geeignet, zu dem Schlusse zu führen, das Kind habe unmittelbar vor dem Auftreten der geschilderten Erscheinungen den Verkehr der Eltern beobachtet. Eine direkte Befragung der Patientin war natürlich bei dieser einmaligen Unterredung nicht angängig.

Allein zur Begründung eines so ernsten Krankheitszustandes konnte ein solches Erlebnis des Kindes nicht ausreichen; auch war der Zusammenhang gewisser Symptome mit dem erlittenen psychischen Trauma zum mindesten unsicher[1]. Eine Befragung des Vaters förderte einiges weitere Material zu Tage. Die Patientin pflegte mit einer Nachbarstochter umzugehen, von der es hieß, daß sie mit anderen Mädchen mutuelle Masturbation treibe. Es ergibt sich nun die Vermutung, daß die Patientin, durch sexuelle Handlungen und Gespräche mit dieser Freundin aufgeregt, deswegen viel heftiger auf das im elterlichen Schlafzimmer Erlebte reagiert habe, als sie es sonst getan haben würde.

Die Angst vor Gestalten mit drohender Gebärde läßt ohne weiteres auf ein Verschuldungsgefühl schließen und dieses würde sich, nach uns geläufigen Erfahrungen, am wahrscheinlichsten auf die Verübung unerlaubter sexueller Handlungen zurückführen lassen. Daß jene Gestalten der Patientin gerade im Klosett erschienen, ist gewiß nicht ohne Belang; ist doch dieses der häufigste Schauplatz heimlicher Verbotsübertretungen der Kinder.

Die mitgeteilte fragmentarische Analyse läßt uns besonders nach einer Richtung hin unbefriedigt. Wir werden durch die Assoziationen der Patienten in der Regel auf früh-infantile Wünsche und Eindrücke aufmerksam gemacht, von welchen die neurotischen Symptome ihren Ausgang genommen haben. Ein Vordringen bis in die tiefen Schichten des Unbewußten war im vorliegenden Falle nicht möglich. Ich vermute, es würde ergeben haben. daß der aktuelle Eindruck, unter dem die Patientin stand, seine wichtigste Verstärkung aus dem Unbewußten bezog, d. h. von verdrängten, der ersten Kindheitsperiode angehörigen Erinnerungen verwandter Art. Doch ließ sich, wie gesagt, ein bezüglicher Nachweis nicht führen.

Ich halte den Schluß für berechtigt, daß die Beobachtung des elterlichen Koitus den Anstoß zum Ausbruch der Psychoneurose gegeben habe, deren erstes merkbares Symptom ein schwerer Angsttraum mit anschließendem Dämmerzustand bildete.

---

1) Ich habe eine Deutung gewisser Symptome im Obigen absichtlich unterlassen, weil mir genügende Grundlagen dafür zu fehlen schienen.

Mitteilung der Redaktion

Dem wachsenden Bedürfnis, abgegrenzten Einzelthemen größeren Raum zu gewähren, wurde bisher in Form von Sonderheften stärkeren Umfangs entsprochen. Um ein geregeltes Erscheinen der Hefte in demselben Umfang zu ermöglichen, haben Redaktion und Verlag beschlossen, die folgenden Jahrgänge dieser Zeitschrift in sechs Doppelheften erscheinen zu lassen.

Redaktion und Verlag
der Zeitschrift für
Psychoanalytische Pädagogik

Register zum VII. Jahrgang

Abasie 456
Abeking 237
Abenteurer-Schundroman, Der 357—377
Abhängigkeit; des Kindes 324; libidinöse 106; v. d. Mutter 224
Abkapselung 110
Abraham Karl, 41, 74, 150, 152, 166, 297, 453—457
Abscheu v. d. Mann 151
Abstammungsphantasien 456
Abstilltrauma 295, 297, 298
Abstinenz, sexuelle 430
Abwehr; aktive 56; gegen den Arzt 8, 11; -bewegungen, unkoordinierte 411
Adler Alfred 44, 252
Adolf 189 ff
Affekt(e); u. Aggression 77 f; negative 385; u. Ubw. 269; verschobene 137; Vorherrschen d. 247; -betrag u. Familie 93; -spannung 246; -verdrängung 294, 419
Affektive Förderung und Hemmung des Lernens 122—128; Strebungen 118
Affektivität 124, 154, 418
Aggression 13, 14, 18, 31 f, 61, 77, 84, 116, 118, 134, 207, 214, 215, 216, 229, 238, 240, 244, 246, 276, 296, 304, 307, 313, 341, 351, 354, 449 f; u. Erziehung 275; genitale 276; gegen d. Ich 451; gegen d. Mutter 341, 450, 452; gegen d. Mutterbrust 270; orale 85, 276, 277; Projektion d. 213; sadistische 80; gegen Säuglinge 85; sexuelle 374; d. Über-Ichs 338; gegen d. Vater 428; weibl. 152
Aggressionslust 258
Aggressive Strebungen 450 f Wünsche 428
Aichhorn, August 41, 44, 92, 153, 166, 176, 356
Aktiv-phallische Einstellung 147, 151
Aktive Erledigung v. Erlittenem 63, 82
Aktives Erwerben v. Triebeinschränkungen 98
Aktivität 113; u. Elternansprüche 133; Förderung d. 248; u. Passivität 56, 342, 345, 437;u. Wille 127
Aktivitätsformen 109
Aktualneurose 408
Alexander, Franz 299, 354
Allmacht; der Gedanken 313; mit Hilfe magischer Gebärden 101, 284; d. Ichs 338; magische, d. Worte 77; Periode d. bedingungslosen 282, 286 f; Periode d. magisch-halluzinatorischen 100, 283 d. Über-Ichs 338
Allmachtsgefühle und Optimismus 286; -stadien d. Erotik 287; -vorstellungen, Kindl. 76 f, 81, 102
Ambivalenz 50, 97, 172, 173, 183, 201, 211, 307, 338; z. Mutter 63, 223, 348; gegen Tiere 434; konflikt 324, 338
Amnesie 413, 455
Analcharakter 280
Anale; Aufklärung 269; Ausdrücke 85; Erotik 338; Hingabe 448; Phantasie 375; Phase 335, 338 f; Regression 198—204; Regungen 253, 279; Sexualität 449; Spiele 451; Selbstherrlichkeit 273
Anal-masochistische Einstellung 448, 451
Analprodukt u. Kindeswunsch 149
Anal-sadistische Betätigung 80; Organisation 342; Phase 145, 276, 370, 371, 448
Anal-urethrale Symptome 249
Analyse; einer Hundephobie, aus der 433—452; therapeutische 193
Anamnese 268
Anästhesie, sexuelle 342
Andersen 60
Angina 226
Angst; am Abend 406; Abreagieren d. 237; u. Abwehr 252, 422 f; u. Affekt 405, 421; u. Aggression 351; vor dem Alleinsein 302, 303, 453 vor d. Arzt 72, 75, 82; v. d. Benennung v. Körperteilen 59 ff, 72, 75 f, 82; vor Beschädigung d. Ichs 65; vor Besitzverlust 258; vor Blut 36 f; und Charakterbildung 213; vor Dunkelheit 28, 30, 208, 414, 426; v. d. Einbrechern 361, 363; vor Elternverlust 430; Entstehung d. 18; v. Erektion 266, 279; u. Erfahrung 412; Ersparung d. 434; Ertragen d. 409; als Erziehungsmittel 44, 350, 410; u. Es 424; v. d. Fallengelassenwerden 414, 415; und Flucht 422, 423; v. Fischen 136; im Formdeutversuch n. Dr. Rorschach 418—420; v. Fremden 411, 426; als frühinfantile Stufe 412; und Führer 430; u. Furcht 423; u. Geburt 425, 426 ; u. Gefahr 416, 422, 432; nicht zu gefallen 323, 327; v. Geflügel 170, 174; v. d. Gefressenwerden 223; u. Gemeinschaft 412, 421, 424; genetische Betrachtung d. 392; genitale 253, 279, 429; um d. Genitale 337; v. Geräuschen 210; vor Gesamtbeschädigung 80; vor Gespenstern 112, 299, 407, 408, 412; Geständnis d. 401; u. Haß 292; und Hemmung 213; v. d. Hörrohr 58; vor Hunden 32, 37, 79; u. Ich 417, 424; infantile 414 ff, 430; Inhalt d. 19, 401; innere 194; in d. Kindheit u. als Problem d. Kinderarztes 410—413; v. d. Klosett 455; und konstitutioneller Faktor 408; körperliche 408, 422; vor Kranken 163; u. Kriminalität 164; v. Lächerlichkeit 216; latente 418, 419; als lebenserhaltendes Prinzip 423; und Libido 431; u. Liebesobjekt 411; v. Liebesverlust 50, 54, 60, 105, 416, 417, 429, 451; Liebhaben d. 45, 63, 72; manifeste 418; v. Männern 210; u. Masse 430; v.Namen 12 f, 16 f, 75 f; v. Neuem 12, 16; u. Neurose 212, 401; neurotische 156, 158, 407, 409, 423 f, 425, 428, 453; objektlose 410; v. Objektverlust 417; v. d. Onanie 446; und Pathologie 388, 391, 410; um d. Penis 249; u. Phantasie 311, 374, 438; phobische 418; u. Projektion 211; psychotische 214, 408; Reaktion auf d. 173; u. Realität 21, 28, 374; u. Religion 430; v. Schlangen 455; vor Schleifen 55, 75; und Schlimmheit 351; v. Schlüssellöchern 23, 25 f, 55, 65, 72, 82; zu schreiben 83; als Schutzeinrichtung 46, 410; in sekundärer Funktion 59; v. Selbstzerstörung 151; und sexuelle Erregung 404; soziale 183, v. d. Sprayapparat 45 f; v. d. „spritzenden Gitter" 23 ff, 72, 75, 80; v. d. Sterben 441; v. Strafe 81, 365; v. d. Straßenbahn 23; u. Stuhl 254, 265, 266, 273 f; u. Tier 410, 423, 433 ff, 455; v. Toten 163; traumatische 431; vor Träumen 407; v. d. Trieb 408, 409, 416; Übertragung der 328; und Ubw. 210, 260, 392; ungerecht zu sein 154; u. Unlust 422, 427 f; um d. Vater 208; u. Vererbung 426; v. Verführung 405; v. Vergeltung 369; v. d. Versagen 131; v. Verlassenheit 411; Wegzaubern d 21 ff, 45; v. d. weibl. Genitale 26, 28, 30, 34, 47, 76, 250, 429; u. Wille 203; v. d. Zeugnis 162;
Angst-; -äußerungen v. Schulmädchen im Pubertätsalter 401—409; -bekämpfung 395; -bereitschaft 188, 385, 387, 396, 410, 423, 426; bewältigung 415; entwicklung 387; -freie als Ideal 367, 374; -fixierung 242; -hysterische Symptome 217; intensität 388; -neurose 431; objekt u. -anlaß 389; -träume 192, 208, 363, 455, 457;- verschiebung 434; zustände, unbestimmte 42, 408
Animistische Realitätsauffassung 285
Ankleideschwierigkeiten 83, 140
Anpassung des Kindes 103, 417, 420
Arbeits-; -fähigkeit 181 f, 217, 409; -fanatiker 122, 126; -freude u. soziales Verstehen 155; -gemeinschaft 128; -intensität 230; -leistung 112;- losigkeit 92; -lust 300; störung 182, 247; -therapie 169 ff
Arpád 169 ff
Arzt und Kind 19, 22, 48, 57 f, 62, 85, 412
Asozialität 188, 206, 212, 292

Assoziationen 457
Assoziationssperre 294
Astasie 456
Atemnot 422, 426
Atomistische Einstellung 165
Aufmerksamkeit 110, 114
Aufnahmsfähigkeit 123
Aufschneiderei 162
Außenwelt; Beziehungen z. 50, 73, 82, 102, 111, 114, 283; und Ich 99, 284; Objektivierung d. 285; u. Seele 114
Austreibungsperiode 425
Autoerotismus 74 f, 77, 80, 287
Autorität 131, 133, 138, 325, 327, 331, 368, 384, 429, 442

Bagatellisierung 433
Baker-Eddy, Mary 353
Bálint, Alice 414—417
Baumgarten F. 68
Bedürfnis; u. Erfüllung 76, 427; u. Halluzinieren 100; -losigkeit 77, 427; -spannung 103, 414, 425, 427, 429, 431
Beeinflussung, pädag. 258
Befehlen u. Gehorchen 109, 131
Befruchtung 222
Begabung 122
Begräbnisspiel 303 f, 308
Behaviorismus 103
Behn-Eschenburg, H. 420
Beißhemmung 213; - lust 74, 223, 238, 239, 247,; -phase 335
Bemächtigungstrieb 116, 118
Benjamin, Prof. 40
Beobachtungsgabe 117
Berliner Brief 89
Bernfeld, Siegfr. 43, 77, 89, 90, 92, 166, 292, 353, 356
Bers 89
Berührungsdrang 228, 248
Berufsberatung 92; -wahl 92, 326
Beryl 213, 219
Beschäftigung d. Kindes 104, 111, 248; -material 248 435
Beschneidung 336
Beschmutzungsangst 292, 328
Betätigungsformen des Kindes 115
Bettnässen 150, 214, 215, 303
Beugerkinästhesien 418
Bewegung u. Reizzuwachs 108
Bewegungs-; -freiheit 405; -störung 83; -unruhe 23
Bewußtsein; u. Psa 114; und Realität 109
Bibring, E. 166
Bibring-Lehner, Grete 145—152, 334
Bierbaum, O. J. 90
Binet-Simonscher Test 67
Biologie u. Sexualität 179
Bisexuelle Anlage 338
Bleuler 294
Blindenfürsorge 161
Blockschrift 126
Blutdruck 422
Blutkreislauf 421
Blutscheu 35
Blumen und Tod 304
Boenheim, Curt 41
Boodstein, O. 68
Bornstein, Berta 279
Bornstein, Steff 89, 90, 253—281
Brandstiftung 91
Bräuner 41
Bravheit u. neurotische Hemmung 129—139
Bremer Stadtmusikanten 237
Bruderhaß 31, 38
Brustwarzen, Bedeutung der 34 f
Brutalität 107
Brutpflege 340, 427
Bühler, Charl. 43, 292, 352 f
Bühler, Karl 352, 353
Burkersrode, Joh. 165
Burlingham, Dor. 445

Casanova 353
Chadwick, Mary 288, 322—333
Charakter; Abnormität d. 178, 207; u. Erziehung 40; u. Neurose 177; oraler 89; passiver 295; u. Triebleben 179; u. Vererbung 179; zwanghafter 183
Charakter-; -änderung 211, 310; -beurteilung 165; -entwicklung 217, 322, 488; -lehre, psa. 41; -schwierigkeiten 39, 206, 217 f, 299, 322
Charakterologische Reaktion 298
Chanteclair 171
Chemismus d. Körpers 421
Christoffel, H. 411
Courths-Mahler-Ideal 370

Dämmerzustand 455, 457
Dämonenangst 166
Darmfunktion 145, 269
Debilität 8, 214, 219, 234, 247, 410, 418
Defloration 343, 344
Dehmel, Richard 277
Deli 434 ff
Dementia praecox 287
Denken als Probehandeln 251
Depression 207, 217, 218, 294, 298 ff, 402
Destruktionslust 342, 346
Determinierung 292
Deutung u. Aufregung 229
Deutsch, Helene 41, 152, 339, 342, 343, 346, 347, 348
Diagnostizierung 245
Diebe im Zug 87
Diebstahl 91 f, 162, 177, 206, 293 ff, 300, 371
Dirnentypus, frigider 150
Dissozialität 92, 187, 204, 233, 238
Dorer, M. 42
Döring. W. O. 165
Dschungelgeschichten 123, 162
Dunkelzelle 185
Dynamik d. Seelischen 113, 252

Edna 214, 219
Eheberatung 92
Ehrgeiz 190
Eifersucht, kindl. 33, 64, 259 f, 323, 325, 340, 341
Eifersuchtskonflikte 289
Eindrücke, Wirkung d. 97
Einfallslosigkeit 392
Einfallsmaterial 193
Einfühlungsfähigkeit 180
Einkoten 224, 226
Einlauf 80, 435
Einnässen 224, 226, 350
Eisenhans 240
Eiszeit 287
Ekelgefühle 146, 181
Elly 124
Eltern; u. Lehrer 378 f; Verhältnis zu d. 39, 101; -fehler 134
Emil u. d. Detektive 124
Encephalitis 91
Entbindung u. Kastration 269
Entscheidungsfähigkeit 323
Entschlußunfähigkeit 217
Enttäuschungen; der Kindheit 297, 323, 339, 345
Entwicklung, libidinöse 68, 72, 73, 82, 90, 145, 335
Entwicklungs-; bestrebungen 287; -gesetze 399; störungen 102; -stufen d. Wirklichkeitssinns 77, 99, 282—288
Entwöhnung 18, 48, 73, 75, 77, 214, 215, 295, 298, 302
Enuresis 42, 150, 206, 207, 214 f
Epilepsie 234, 284, 455
Erbbiologische Bedingungen 179
Erbrechen 206, 210, 218, 223
Erdkatastrophen 287
Erektion 27, 53, 250, 266, 279
Erfahrung u. Ich 110
Erinnerungsmaterial 251
Erlebnispsychologie 392
Erna 126
Erogene Zonen 335
Erröten 421
Ersatz-; -befriedigung 103, 299, 333; -objekt 149, 297, 300, 345; -symptom 206; -worte 76
Erwachsen-sein-wollen 18, 53, 189
Erziehung; u. Aktivität 94; angstfreie 255; Aufgabe d. 94, 109, 146; u. Außenwelt 98; u. Dressur 99; Druck der 98; u. Freiheit 95; zur Gegenwart 94, 121; u. Gesellschaft 95; u. Gesetzgebung 118; kalvinistische 188; im Kindergarten 349—352; u. Kinderpflege 101, 199; u. Lustprinzip 101; u. Märchen 166; u. Objekt d. 107; u. Physiologie 107; u. Psychologie 90, 113, 184, 188; u. Realität 101, 105, 108, 109; zur Reinlichkeit 181, 182; u. Religion 95; u. Skeptizismus 119; u. soziales Handeln 109; u. Tierbeobachtung 180; u. Trieb 119; u. Über-Ich 98; u. Ubw. 188; Wirkungsbereich der 118
Erziehungs-; beratung 6, 39, 153, 190, 385, 387 ff, 393 f, 397, 434 f; Seminar 153; -behandlung 386; -mittel 83, 109, 184; -schwierigkeiten 435; -ziel 176
Es u. Über-Ich 276
Eßgier 163, 197, 200, 240, 241
Eßschwierigkeiten 38, 39, 49, 61, 73, 74, 82, 86, 90, 125, 206, 210, 213, 218, 224, 230, 233, 237, 254, 302
Ethik 114, 182
Etymologie, kindl. 70 f
Exhibition 125, 367
Extratensivität 294, 298, 419

Fadrus Vikt. 43
Fahrig F. 41
Fallen als Sexualsymbol 405
Familien-; erziehung 107 roman 289; situation 93, 119, 159, 240 f, 323 f, 362 f
Farbdeutung 294

Farbschock 294, 419
Federn, Paul 39, 41, 166
Fehlanlagen 176
Fehlentwicklung 92
Fehlleistungen 166, 180, 295
Feibel 89
Fenichel, Otto 152, 299, 408
Ferenczi, Sándor 77, 99, 100, 169—175, 414 f
Finkelstein, H. 41
Fischer, Hilde 140
Fischer, Ruth 92
Fisher, D. 120
Fixierung 76 f, 146
Flugtraum 192, 203, 415
Foetus, Verhalten des 292
Folgen der Entrechtung 233—242
Folklore 415
Formdeutung 294, 418 ff
Förster, Rudolf 91
Fragen, quälendes 52
Fraisen 235
Franz 159
Franzi 243
Freiheit; des Kindes 104 ff, 118, 433, 435
Freud, Anna 10, 166, 177, 301, 310, 349—352, 356
Freud, Sigm. 10, 22, 41 ff, 90, 94, 99, 101, 105, 108 f, 112 ff, 119 152, 166, 173, 179, 181, 189, 203, 205, 283, 286, 335, 339 341, 344 f, 348, 353 f, 367, 411, 421, 425 f, 428, 431, 433, 453
Freudsche Schule 42
Freudefähigkeit 182
Freundschaften 196
Friedjung, Josef K. 41, 410—413
Friedl 137
Fries, Margaret 301—310
Frigidität 149, 150 f, 342
Friseurspiel 130
Fröbel und Montessori 120 f
Fröbel-Kindergarten 111
Früherinnerung 182
Frühkindliche Erlebnisse 181
Frühreife 7 ff, 53, 67, 79, 81
Fuchs, Else 90
Fuchs, Herta 166, 243—250
Führerrolle 204, 226, 237, 430
Führungsbedürfnis des Kindes 180
Fürsorge, gerichtl. 159
Fürsorgearbeit 92
Fuß, W. 41

Galsworthy 162
Gansersches Symptom 455
Ganzheitseinstellung 165
Gebärdensprache 100, 284,
Gebärdensymbolik 286
Gebetzwang einer Vierzehnjährigen 311—313
Geburt v. Geschwistern 77, 199, 215, 221, 256, 295 ff
Geburts-; -angst 411, 414; -erlebnis 414; -presse 425; -theorie, anale 221
Gehorsam 106, 328 f, 331, 370
Gehstörung 405
Geiz 280
Geisteskrankheit 180
Geltungsbedürfnis 251
Gemeinschaftsbildungen 196, 352
Genital-; -primat 253, 279; -symbole 249
Genitale(s); Berühren d. 31, 39; Minderwertigkeit des 341; weibl. Symbol f. d. 404; Erregungen 408, 429, 430; Phase 279, 335
Genotypus u. Paratypus 179
Genußfähigkeit 93, 98, 182
Gerechtigkeit d. Lehrers 396
Gerhards 121
Gerti 136
Geschlechtsunterschied 46, 148, 149, 263 f, 335; 341, 444, 451 f
Geschlechtsverkehr 222; d. Eltern 211, 368, 369, 446, 454 ff; als sadist. Akt 368; Symbole des 79
Gesell, Arnold 291 f
Gesellschaft, Verhältnis z. 39, 96
Gesellschaftsfähigkeit 181
Geständniszwang 401
Gewalttätigkeit 91
Gewissen, moralisches 337
Gewissensangst 416, 430
Gewissensbisse 449
Gliese, Frl. 41
Goethe 352, 353
Gottvorstellung 311
Graber, G. H. 90 f
Grimmsche Märchen 166, 237, 240
Groos 287
Größenwahn, kindl. 9. 18, 21 f, 27, 37, 56, 59 ff, 72, 75, 78, 101, 210, 283
Großtuerei 177
Grosz, Karl 91
Grübelzwang 409
Gruhle 89
Gruppenerziehung des Kleinkindes 93—121

Hagenbeck 180
Hainz, Josef 251
Hahnemann, ein kleiner 169—175
Handwerker, Hans 91
Hanni 311 ff
Hanzl 123
Harnfunktion 249, 305, 351, 422
Hárnik, Jenö 348
Harry 208 ff
Haß; gegen Geschwister 32 f, 295, 326, 331, 340; gegen die Mutter 312, 331, 341, 346, 450 ff; gegen d. Vater 223, 336
Hasses, Überkompensation d. 48
Hausarbeit 330
Hauser, Kaspar 96
Hauterotik 248
Hebammenkurs 327, 425 f
Hebbel 353
Hecker, H. 121
Hedi 140
Heilpädagogik 89, 243, 350; im Kindergarten 224—250
Heimann, Franz 92
Heine 353, 354
Heißhunger 197
Hemmungen u. Triebenergie 97
Henning, Hans 165
Hensel 89
Herbart 42
Herbert (Pat. Sterba) 5 ff, 45 ff; in der Schule 83 ff; (Pat. Schmideberg) 212, 215 ff, 219
Hermann, Imre 414
Herta 124
Herzklopfen 422
Hessen, Serg. 120
Heterosexuelle Bindung 373
Hetzer, Hild. 292
Historische Bedingtheit 352
Hoffer, Wilh. 41, 91, 165, 167, 252, 356
Hofstetter, Klara 311—313
Hölderlin 353
Homosexualität 149 f, 152, 159, 162, 312, 347, 370, 373 ff
Horney, Karen 152, 355
Humboldt 352
Hundephobie 214 f, 433 ff
Hungertrieb 90
Hygiene 199
Hypnose 42
Hypochondrie 217
Hysterie 177, 287, 306, 418 f

Ich; u. Außenwelt 99, 284, 425; u. Es 424; -Ideal 180, 189, 312; u. Latenz 207; u. Libido 77; u. Realität 425; u. Sinnesorgane 424; u. Trieberziehung 164; u. Über-Ich 425;
Ich-Änderung 276; -Bildung 77, 79, 98, 182, 207; -Schwäche 248; -Triebe 286
Idealbildung 183
Identifizierung 44, 54, 78, 82, 107, 223, 237, 241, 290, 327, 367, 368 f, 374, 376, 439, 443 f, 449 f; des Lehrers 384, 386; m. d. Mutter 50, 248, 343; mit Tieren 418; mit dem Über-Ich 348; mit dem Vater 347, 448, 450
Ille, Kurt 165
Imbezillität 410
Impulshandlungen, abnorme 322
Indifferenz, Schübe von 419
Individualpsychologie 44, 190, 252
Infantile Wünsche 454, 457
Infizierung 92
Initiative d. Kindes 112
Inkontinenzangst 330
Instinkt Ubw. 180
Insuffizenzgefühle 190
Intelligenz, Hemmung d. 112, 185, 211, 249, 258, 276, 294
Intelligenzkomplex 418, 419
Intrauterines Dasein 282
Introjektion 338, 348
Introjektionsphase d. Psyche 284
Introvertiertheit 73, 294, 295, 298, 419
Inzestuöse; Bindung 373; Phantasie 406; Wünsche 312, 453
Inzestverdacht 156
Ironie u. Liebesentzug 132

Jalkotzy, Alois 166
Jazzkapelle 19 f
John Kling 357 ff, 367 ff
Jones Ernest 152
Judenwitz 354
Jugend-; -alter d. Mädchens 288 ff; -asozialität 89; -fürsorger 154; -literatur 376; -verwahrlosung 89
Jugendlichen-Verbände 290
Jungsche Einstellungstypen 294

Kainz 353
Kaiserschnitt 411, 426
Kalischer 89
Kannibalische Wunschregungen 174
„Karamasoff, Urgestalt der Brüder" 43

Kastration; u. Entbindung 269; d. Frau 268, 269; durch d. Urvater 336; d. Vaters 369
Kastrations-; -angst 31, 47, 80, 133, 146, 148, 175, 212, 249, 265, 276, 336 f, 338, 345, 347, 365 f, 408, 409, 418, 429; -drohung 170 f, 174, 250, 265, 272, 336, 344, 366; -erlebnis 345; -komplex 93, 146, 149 f, 150, 304, 305, 310, 344 f, 413; phantasien 193; -tendenz, aktive 150, 173
Katze- und Mausspiel 229
Katzenphobie 214 f
Kautz 89
Keimplasma 322
Keller, Gottfried 183
Keller, Helen 291
Kenntnisse, Vermitteln von 114
Key, Ellen 93
Kinästhesien 294
Kind; Ein abnormes 5—38, 45—82; u. Erwachsene 78; das, in der Familie 120; u. Märchen 41; u. Onanie 80; -Puppenverhältnis 340; und Realität 99; u. Tier 433; und Trieb 96 f
Kinderanalyse, eine 253—281; u. Erwachsenenanalyse 5, 177
Kinder-; -arzt 39 f, 410 ff; -behandlung 400; gemeinschaft 144; -heilkunde, Handbuch d. 410; -klinik 6; -mädchen 40; -psychiater 5; -psychologie 399; -psychotherapie 41; -sprache 69
Kindergarten; und Elternhaus 142; -milieu 132; u. Spiel 117;
Kindes; Befreiung d. 41; -wunsch gegenüber d. Vater 151
Kindheits-; erlebnisse von Pflegerinnen kleiner Kinder 322—333; -situation 429
Kindliche Neurosen 206—219
Kindlichkeit u. Lernen 128
Kindseins, Leugnung des 22, 24
Kipling 123 f
Klara 124
Klein, Melanie 152, 177, 301, 415
Kleinkinder-; -pädagogik 104; tests 292
Kleinpaul 285
Kleptomanie 150, 296, 300
Klimakterium 343
Klitoris; Gleichwertigkeit mit d. Penis 146, 339, 340; -onanie 339; u. phallische Phase 146, 335, 339, 429; und sexuelle Spannung 148
Kloakenphantasie 364, 369
Klosettspiel 131, 228
Knopp, Dr. 39
Koartierung d. Erlebnistypus 419
Koitus; d. Eltern 369, 446, 454, 456 f; u. Kind 81; sadistische Auffassung d. 448, 456; -darstellung symbolische 404; -versuche 367
Kollektiv; -beschäftigung 84 f, 236; -unterricht 115, 122, 123, 138, 141
Kollontay, Al. 353
Konflikte 18, 54, 79, 92 f
konstitutionelle Bedingungen 179
Kontakt; mit Altersgenossen 333; mit d. Analytiker 86
Konversionshysterische Symptome 206, 217
Konversionssymptom 409
Konzentrationsfähigkeit 249, 258
Konzeption, orale 201
Körper-; -haltung 224, 233; öffnungen 305, 307; -pflege 75; -teile, Benennung d. 20 ff
Körperliche Entwicklung in d. frühen Kindheit 291 f
Kot; u. Geld 300; u. Penis 26
Krampus 141, 166 f, 239, 443 f
Krankheit; körperl., u. seel. Ursache d. 39
Krankheits-; -einsicht 26, 292; -gewinn 413
Krause 90
Kretin 410
Kriminalität 187, 188, 207 374 ff
Kriminalroman 87
Kris-Rie, Marianne 288—290
Kultureinordnung d. Kindes 93
Kulturfähigkeit 89

Lampl de Groot, Jeanne 89 f, 152, 348
Landerziehungsheim 191
Landkinder u. Stadtkinder 328
Landauer 167
Latenzperiode 111, 146, 149, 170, 207, 249, 286 f, 301
Laudel 41
Lawrence, D. H. 353
Lebensangst 416, 417
Lehranalyse 178
Lehrer; u. Eltern 378; und die Prüfungsangst 378—400
Leibniz 353
Leistenbruch 309
Leistung; Freude a. d. 350; d. Kindes 115, 117, 353. 378, 384
Leistungs-; -beurteilung 380, 384, 399; -fähigkeit 93, 98, 240, 242; -störung 384, 392
Lektüre 69
Lenin 353
Leonardo 205
Lern-; erfolg 435; -hemmung 122 f, 180, 197, 217, 393
Lernen; u. Außenwelt 114; Dreizeitigkeit d. 115; und Psa. 93
Lesbarkeit der Groß- u. Kleinschrift 91
Lesen; neurotisches 122; -lernen 122, 125; u. Traumwelt 124
Levisohn 89
Libido; u. Außenwelt 101, 105; Fixierung d. 453; u. Ich-Anteil 77; narzißtische 187; u. Objektbeziehung 101, 337; Schicksal d. 148; -entwicklung 447; -haushalt 344, 412; -positionen 178; -spannung 408, 409; -struktur v. Stadt- u. Landbewohnern 90; -stufen 248, 250
Libidinöse; Befriedigung 212; Bindung 225, 231, 371; Einstellung 385; Entwicklung 82; Objekte 451; Strebungen 34, 145, 146, 428, 434, 451; Zuwendung z. Vater 148
Liebe, reaktive 324
Liebes-; -äußerungen d. Kindes 102; -bedürfnis d. Eltern 323; -bedürftigkeit 242; -entzug 182, 416, 427, 428, 432; -fähigkeit 207; -objekt d. Ödipussituation 345, 346; -Objekt, Verlust d. 414; -romane 373, 376; -strebung z. gegengeschlechtlichen Elternteil 334, 339; -szenen, Beobachten v. 182; -verlust 259, 416, 447, 450, 451, 452
Lilienthal, S. 252
Lilli 196 ff
Logik 118
London, Jack 299
Lotte 136
Lüge, pathologische 41
Lügenhaftigkeit 177, 180, 206, 209
Lund 89
Lust-Unlustqualitäten 111, 113
Lust-; -gefühle, anale 227; prinzip 101, 103, 104, 108, 109, 286, 417; -streben d. Kindes 102 f
Lutschen 238 ff 248
Luzie 137

Mädchenpsyche 251
Mädchen-sein-wollen d. Knaben 48
Männliche Strebungen d. Mädchens 449
Männlichkeitskomplex 149 f, 151, 152, 343, 347
March, H. 252
Märchen 369; u. Allmachtsphantasie 288; u. Gegenwart 166; u. Kind 41; Psa. d. 166; u. Realitätsprinzip 41; und Schule 41; u. Traum 173; u. Triebwünsche 290
Marcuse Harry 43, 410
Marseille 89 f
Maschine u. Genitalfunktion 249
Masochismus; Abwehr d. 151; kindl. 134, 174, 342
Masochistische; Überschwemmung d. Ichs 151; Wendung 346; Wünsche 344, 429; -passive, Haltung 148; Triebgrundlage 343 f
Massen-; -bildung 430; -schicksal 92
Masturbation 303, 340; mutuelle 456
Masturbationsphantasie 289
Material, analytisches 72
Mechanismen; d. Angst 434; d. Lernens 113 ff; neurotische 92; psychische 90; d. Symptombildung 243
Melancholie 294, 297, 298, 299
Meng, Heinrich 39, 42, 43, 176—183, 292, 354, 355
Menschenscheu 419
Menstruation 288, 343, 401 f 408
Michelangelo 205
Milch, Ablehnung der 49
Milchneid 276
Milieu, häusliches 66, 92, 135, 139, 140, 234, 242, 255, 302, 434; -wechsel 183, 186, 205, 268; -wirkung 245
Minderbegabte 91
Minderwertigkeitsgefühl 149, 190, 230, 341, 413
Minkowski 292
Mißerfolg i. d. Schule 381
Mitteilungsdrang u. Geständniszwang 445

Montessori, Maria 94, 95, 120, 132; Kindergarten 25, 37, 125, 129; -Material 111 f, 117 f, 134, 136, 139; -Pädagogik 93 ff, 111 f, 117, 118, 122, 125, 350; -Volksschule 45, 54, 59, 61, 79, 83, 122
Moralische Instanz 182
Mordphantasie 312
Motorische; Aktion 102 f, 105 f; Entladungen 283 f
Muchow, M. 120
Müller, M. 420
Müller-Braunschweig, Karl 348
Muskelzittern 422
Muskelwiderstand 224
Musikbegabung 88
Mutter; als Bär 209; Dominieren der 324; Enttäuschung durch d. 295, 297; Rettung d. 368; als Rivale 338 f; Tochter-Beziehung 289; Trennung von d. 256, 273; unbefleckte 368; verbietende 246; Wunsch nach d. Besitz d. 454; -ersatz 368, 370; -fixierung 152, 298, 329, 453; -imago 371; -kind 453; -schaft 348; -typus, halbinvalider 324
Mutterleibs-; -phantasie 365 f, 371, 375; situation 282, 370, 412, 427
Mütterlichkeitsgefühl 201
Mythos u. Märchen 41

Nacherziehung 187
Nägelbeißen 212, 216, 222, 248
Namensangst 49, 51, 57, 59 ff, 72, 76, 84, 86
Nansen 353
Narzißmus 75, 151, 287, 297, 337, 383
Narzißtische; Besetzung d. Genitales 344; Kränkung 7, 33, 148, 344; Libido 338; Überbesetzung 151
Nasenbohren 282
Naschaftigkeit 197, 295
Naturschilderungen 357
Neid; u. Freßgier 220—223
Nervosität d. Kleinkindes 40
Neurose; Ausweg in d. 450; Bereitschaft zur 183; Entwicklung d. 177; Frühstadien d. 454; d. Heimumgebung 385; d. Kindes 81, 176, 178, 409; klassische 299; u. Menstruation 402; u. Phobie 447; und Pubertät 89; u. Realität 102; u. Stehlen 293 ff; traumatische 110; Übertragung d. 151
Neurosenlehre 166, 453
Neurosenprophylaxe 89
Neurotiker 103, 282, 324, 410, 453
Neurotische; Depression 293—300; Erzieher 322, 325; Neigungen 324; u. psychotisch 79; Reaktion 151; Symptome 172, 180, 200, 206, 207, 253, 322, 412, 431, 452, 457; Zauberformel 313
Nietzsche 353
Nils Holgerson 124
Normalität 14, 122, 246, 333
Note, Abschaffung d. 387
Nunberg, Herm. 408
Nursery nurse 333

Oberholzer, E. 420
Objekt-; -ablösung 219; -beziehungen 62, 74, 77, 79, 81 f, 105, 146 f, 215, 242, 337, 426; -Libido 82; strebungen 337, 415; -wechsel 147 f, 339; -welt und Symbol 285
Objektivierte psychische Inhalte 284
Odenbach 167
Odier, Ilse Ch. 152
Ödipus-; -beziehungen, verdrängte 347; -komplex 44, 146, 184, 214, 276, 279 f, 334 ff, 344 ff, 366, 429, 451, 454, 456; -konflikt 167, 371, 374; -problem 370; -situation 93, 134, 145, 147, 149, 253, 298, 334, 345; -wünsche 279, 297 f
Olden 90
Onanie 14, 42, 53, 80, 86, 93, 125, 133, 140, 174 f, 203, 216, 223, 229, 242, 246, 249 f, 254, 279, 335 ff, 340, 342 ff, 367, 402, 406, 408 f, 413, 429, 445 ff; u. Stehlen 299; -angst 193, 195, 403, 406, 408; -phantasie 406, 451; -traum 193, 195; verbot 31, 133, 147, 229 f, 340, 406, 408, 446 f, 450 f
Ontogenese 287, 353
Ökonomie, seelische 427
Ökonomische Störungen 431
Ophuijsen, J. H. W. van 152
Oral (e, er, es); Befruchtungstheorien 221; Charakter 74, 89; Erotik 74, 248; Fixierung 76 f, 248, 298 f; Libido 250, 297; Liebesraub 296; Lust 74; Neid 74; Phase 145, 297, 300, 339; Regungen 279; Sadismus 74; Störungen 125, 223; Strebungen 335, 345
Oralität; u. Aggression 80, 82; u. Sprache 76
Ordnungsbedürfnis 200, 201
Organische Störung 388
Organ-neurotische Symptome 405
Orgasmus 254, 280; u. Stehlen 299
Originalität 420
Otte, Alfr. 41

Pädagogik; u. Heilpädagogik 350; u. Psa. 92 f, 115, 165; u. Psychologie 165, 373, 400
Paranoia 418
Paraphrenie 287
Parthenogenesis 150
Passive Haltung 147, 151, 224, 226, 233, 236, 239, 241, 346 f
Passivität 132 f, 149, 160, 164
Passivitätsschub 152, 342 f, 346
Pavor nocturnus 172, 206 f, 211, 408, 413
Peller-Roubicsek, L. E. 93—121
Penis; Funktion d. 81; Ekel v. d. 229; u. Hahn 170; u. Kind 343, 345; -Mutterbrust 345; Nachwachsen d. 149; u. phallische Phase 146, 335, 429; Spielen mit d. 279; väterlicher 369, 371; Verzicht a. d. 343; weibl. 149, 269
Penis-; -bezeichnungen kindl. 26, 30, 57, 80, 303, 365; losigkeit 146, 148, 149, 151, 265, 267, 268, 278, 336, 339, 340 ff, 429, 443 f, 450 f; -neid 150, 151, 344; -symbole 79, 136, 404; verlust 338
Pensimus, Kar. 167, 233—242
Personifizierung 442
Persönlichkeit d. Kindes 350
Perversion 212, 299
Pestalozza, A. v. 68
Peter 253 ff
Pfaundler 410
Pfister, Oskar 166, 299, 354 f
Phallisch (e, er, es); Liebe 151; Onanie 344, 346 f; Organ 339; Phase 249, 334 f, 339, 344; Phase u. ihre Störungen beim Mädchen 145—152; Primat 335;
Phänotypus, Mensch als 179
Phantasie(n); aggressive 214, 271 f; u. Arbeitsfähigkeit 409; Flucht in d. 246; lügenhafte 210; Preisgabe d. 446; und Realität 115, 245, 247, 374, 403; u. Sehnsucht 374; Ubw. 156, 370, 392; verbrecherische 374
Phantasietätigkeit 324
Phantasiewelt 323
Philosophie u. Schule 114
Phobie 206, 207, 212, 214, 303, 307, 453; u. Neurose 447, 451
Phylogenese 353
Phylogenetische Erklärung d. Angst 410
Piccard 66
Pincus 89
Pipal 91
Plank-Spira, Emma 83, 122—128
Platzangst 405
Poppelreuther, W. 250
Popper-Lynkeus 353
Pörtl, Anni 224—232
Potenz, väterliche 297
Prägenital (e, -er, -es); Ansprüche 374; Erotik 253; Regungen 279, 375
Pränataler Zustand 77
Präpotenz 391
Primitive; Initiationsriten d. 90, 290; u. Entwicklung 282; u. Erziehung 99; u. Freiheit d. Kindes 107; u. Namensverbot 76; u. Realität 103; und Tier 433
Probleme d. heilpädagogischen Kindergartengruppen 243—250
Projektion 211, 284
Proletarier 43, 92, 157, 359, 367
Prostitution 218
Prüfungsangst 378 ff; Ätiologie d. 382 ff, 394; bedingungslose 387, 389, 397; Beeinflußbarkeit d. 381; folgenbedingte 383 ff, 389, 396; formbedingte 386 f, 389, 397; u. Leistung 378, 380; normale 382 f, 389, 396; u. Psa. 387 f, 391 f; Symptomatologie d. 382, 389 ff; ubw. 393
Prüfungszeremoniell 386 f, 397
Pseudologia phantastica 298, 376
Psychasthenisch-neurasthenische Typen 419
Psychiatrie 91, 110, 176
Psychische Situation 42, 82, 88; Störungen 91, 392
Psychoanalyse u. Angst 292; u. Dichtung 367; u. Entwicklung 183; u. Erfolgsmöglichkeit 184; u. Erziehung 95, 176, 184 ff, 252, 333, 398; u. Erziehungsberatung 153 ff; u. Erziehungshilfe 164, 202;

u. Graphologie 41; u. Heilpädagogik 176—183; Methode d. 299; u. Neurose 155; als Prophylaxe 178; u. Psychologie 176, 282; u. Stehlzwang 293 ff; u. Verwahrlosung 41; Weltbild d. 41
Psychodiagnostik 192, 420
Psychogene Krämpfe 206
Psychogramm 299
Psychokritische Pädagogik 250
Psychologie 39, 44, 77, 90, 375 ff, 398 ff
Psychologisches Material 377
Psychoneurose 206 ff, 410, 457
Psychose 72, 79 f, 89, 219, 299, 353
Psychosexuelle Entwicklung 335, 336, 340
Psychotherapie 433, 455
Pubertät 89, 146 f, 149, 176, 207, 353, 366, 371, 401 ff, 406; konflikte 376, 409; -riten d. Primitiven 90
Putzsucht 246

Quivive-Standpunkt 193

Rada, Marg. 43
Rank, O. 41, 166
Ranft, Herm. 41
Rassencharakter 287
Realangst 423 f
Reaktionstypen, weibl. 150
Realität; Anpassung an die 73, 99, 101, 109, 180, 375 f, 413, 416; erotische 287; Flucht vor der 122, 124, 216; u. Konflikterledigung 375 f; Verleugnung der 46, 57; und Worte 12, 21, 28
Realitäts-; -beziehungen 77 ff, 81 ff, 93, 102, 115 f, 264; prinzip 101, 103; -sinn 77, 417
Rechnen 73, 139, 442
Redl, Fritz 301—310
Rededrang 82
Regression 80, 148, 150, 180, 200, 247 f, 284, 287, 346, 370, 412
Reich, Annie 89
Reich, Wilhelm 89, 408
Reichenhardt 182
Reik, Theodor 354
Reiner-Obernik, Grete 153, 159
Reinlichkeits-; bedürfnis 15, 200; -erziehung 93, 133, 181 f, 190, 196, 202 f, 224 f, 231, 255, 300, 303, 335, 340, 435, 449; -gewöhnung, verspätete 224—252; -zwang 328
Reißmann 41
Reizeinbrüche 425 f, 431
Reizzuwachs u. Motorik 108
Religionspädagogik 251
Renitenz 184
Resistenz, passive 184
Respirationsmechanismus 287
Retentionslust 279
Rhachitis 235
Riklin 166
Rilke, R. M. 353
Rivalität 146, 149, 325, 331, 334
Riviere, Joan 152
Robert 233 ff
Rolland, Romain 353
Rorschach, Herm. 90, 192, 193, 294, 298, 299, 418
Rousseau, J. J. 95, 105, 353
Rudi 129
Rudi S. 224 ff

Sachs, Hanns 285, 347, 348
Sachvorstellungen 166
Sadismus 105, 151, 209 f, 212, 216, 253, 372, 380
Sadistisch(e); Aggression 80; -anale Betätigung 80; Phantasien 172, 175, 212, 279, 339, 346, 375, 443, 447, 449
Sauberkeitssinn 256, 280
Saugakt 335
Säuglings-; -ernährung 222; -pflege 39, 255, 325; -psychologie 39, 256; -situation 76, 427
Schamgefühl 15, 85, 91
Schaxel, Hedwig 44, 251
Schikola, Hans 44
Schizophrenie 71, 418
Schlaf-; -gewohnheiten 305; -störung 182, 206
Schlagephantasien 444
Schlange als männl. Symbol 456
Schlangentraum 407
Schlauchspiel 436 f, 442
Schloßmann 410
Schlotte, Felix 91
Schneider, Ernst 293—300
Schmaus, Margarete 129—139
Schmideberg, Melitta 206—219, 292
Schmöckel 90
Schiller 352
Schockerlebnis 351
Schopenhauer 353
Schreib-; -schrift 126; -schwierigkeiten 88; -übungen 106
Schrift; d. Kindes 88; -proben 67, 126, 127
Schuldisziplin 106
Schuldgefühl 35, 181 f, 202, 250, 276, 279, 289, 297, 326, 332, 338, 346, 404, 406, 408 f, 413, 425, 429, 437, 457
Schul-; aufsätze 404; -erfolg 390, 439; praxis 378; programm 114; -schwierigkeiten 394, 442; -spielen 130; -wechsel 190
Schule; und Kindergarten 139; u. Lernen 439; u. Mädchen 289; u. Passivität 160; und Verwöhntheit 158
Schundliteratur 357 ff
Schwangerschaft; d. Mutter 31, 199, 214, 215, 221, 257; ungewollte 92
Schwachsinnigen-Kindergarten 247
Schwarz, Hedwig 349—352
Schwebetraum 415
Schweitzer, Albert 353
Schwererziehbarkeit 41, 243
Searl, M. N. 91, 252
Sehnsucht u. Selbstbefriedigung 140
Seidmann-Freud 51
Selbstbeherrschung 196
Selbstbestrafung 203, 212
Selbsterhaltungstreben 102 f
Selbstmord 207, 225
Selbstverrat 293
Sensitive Perioden 117, 122
Sexualität d. Kindes 33, 43, 53, 81, 90, 92 f, 134, 151, 179, 184, 251, 303, 307, 366
Sexual-; -delikte 91, 457; -hemmung 181, 218, 348, -moral 348; -objekt 147; -organisation 145 ff; -symbolik 37, 370; -trieb 179; -theorien 93, 403; -verbot 39; -verhalten, weibl. 147, 149
Sexuelle Aufklärung 447; Erregung 34, 55, 148, 343, 403 f, 406, 408, 438; Reifezeit 342; Spiele 39, 133; Strebungen 146, 342 f; Wißbegierde 112
Signalangst 428, 431
Sinnes-; -eindrücke 110; -qualitäten 109, 111; -tätigkeit 248
Soziale Bedingungen seel. Vorgänge 92
Sozialer Ort 90, 92, 292
Sozietät u. Triebbefriedigung 103, 109
Soziologie 95
Spannungen, innere 157
Sperber, Alice 285
Spiel; u. Aggression 215; und Analyse 64; u. Angst 209, 437; u. Assoziation 301; Funktion d. 116; u. Leistung 240 f; u. Phantasie 108, 116, 442; und Realität 115, 116; u. Sublimierung 409; Symbolik d. 37, 177, 444; u. Tagtraum 115; Theorie d. 41; u. Traum 116; u. Triebregung 250
Spiel-; karten 65; -material 104, 108; -störung 129, 247, 254; -technik, Psa. 177, 301 ff
Sport 295 f, 298, 409
Sprach-; -eigentümlichkeiten 38, 52, 66, 69 f, 76; -entwicklung 67, 69, 74, 76 f, 285; -störung 71, 125, 129; -symbolik 286
Spukgeschichten 412
Standing, M. 121
Statische Auffassung der Seele 113
Staub 299
Steinbach 89
Sterba, Editha 5—38, 45—82, 356, 433—452
Sterba, Richard 74, 334—348, 421—432
Stern, C. u. W. 69, 70
Stern, K. 121
Stirnimann 411
Stoffvermittlung 398
Storch, Märchen v. 440, 456
Störung; allgemeine 122; und Beschäftigung 126
Stottern 42, 206, 247, 390
Strafe 109, 324; f. Onanie 447; Wirkung d. 181
Straf-; -angst 297; -bedürfnis, ubw. 194, 202 f
Straßenangst 403 f, 408, 453 f
Strauß-Weigert, Dora 92
Streckerkinästhesien 419
Struktur d. Persönlichkeit 252
Stuhl-; -drang 254 f, 422; und Schwangerschaft 260; -tätigkeit 56, 85, 335, 422; Zurückhalten d. 253 ff, 260, 279
Stulz, Grete 44
Stumpf 71
Sublimierung 44, 116, 118, 180, 248, 286, 375, 409, 428
Suggestion 42, 258
Sukzession 420
Symbol-; -bedeutung d. Worte 79; u. Objektwelt 285; -verstehen 36
Symbolik; d. Märchens 369; u.

Personifizierung 442; des Schundromans 367 ff; der Träume 369
Symptombildung 409

Tacitus 40
Tagtraum 124, 290, 298, 327, 375 f
Talionsprinzip 96
Tamm, Alfhild 299
Tantalussituation 92
Tätigkeits-; -abläufe 122; drang 104; im Kindergarten 247; streben 109
Tätlichkeiten 239, 241
Technik, analytische 262
Teilnahmslosigkeit 224
Teleologie 116, 165
Tell 67
Tesarek, Ant. 44
Teufel 19, 52, 443
Theorie d. Angst 421—432
Therapie Psa. 166
Tic 206
Tiefenpsychologie 251
Tier-; -angst 42; -filme 423; -phobe 433; -visionen 455
Tobsucht 11
Tod u. Blumen 304
Todes-; -angst 409, 416 f; -befürchtungen 449; -drohung 416; -vorstellung 304, 311; -wunsch 32, 63, 308, 312, 326, 451, 454
Tolstoi 353
Tommy 220 ff
Totem u. Tabu 173, 433
Toxische Wirkung d. Sexualstoffe 408
Trauer 14
Traum; u. Angst 415; u. Sexualerregung 406, 407; u. Sexual-Beobachtung 454; u. Spiel 116; u. Ubw. 180; von Verwahrlosten 162; u. Wirklichkeit 455; -deutung 166, 195, 283, 286, 364 f
Trauma; d. Entwöhnung 75; d. Fallens 416; d. Kindheit 75; psych. 456; sexuelles 92
Traumatische Erlebnisse 110, 253, 295, 310; Reizeinbrüche 413
Trennung von d. Eltern 50
Trieb-; -ansprüche 189, 253, 416; -befriedigung 40, 103, 187, 248 f, 283; -beherrschung 349; -einschränkung 98, 349; -energien 337, 424; -entwicklung 44, 181, 247 f, 253; -haftigkeit 189; leben, Konflikte d. 179; -lehre 117, 119, 179, 203; -psychologie 119, 200; -regungen 117, 339, 349, 428; -struktur 97, 337; -unterdrückung 94; -umformung 96; -verzicht 95, 98; -wünsche 289, 322, 451
Triebe; u. Erfahrung 97; Ort der 424; u. Schmerz 105; u. Schuldgefühl 182; u. Triebschicksal 105; verbrecherische 368, 371; Zielablenkung der 180
Trinkfaulheit 206, 213
Trotz 102, 203, 216, 234; konstitutioneller 176 f; u. Sexualverbot 39; -einstellung 340, 363
Truby King-Methode 332
Trude 158
Trunkenheit d. Vaters 325, 328
Tuberkulose 158
Tuszkai, Oedoen 167
Typologie 352
Typologische Betrachtungsweise 165

Überängstlichkeit 322
Überempfindlichkeit 329
Über-Ich; u. Buße 430; u. Es 276; Forderungen d. 338, 448; kindl. 177, 424, 450; männl. 347, 348; u. Ödipuskomplex 338; u. Schuldgefühl 429; strafendes 338, 425, 430; Strenge d. 209, 403, 451; weibl. 347, 348; -Bildung 44, 89, 146, 149, 186, 324, 337, 338, 345, 346, 348, 371, 375, 429, 452
Überkompensation d. Hasses 51
Übernahmsstelle für Kinder 225
Überraschung 113
Überschreibung 343
Überstrenge 40, 182, 324
Übertragung 31, 193 f, 204, 243, 300, 309 f, 345, 384, 430, 445; ubw. Affekte 173
Übertragungs-; -erfolg 44; -leistung 296; -libido 187
Überwertung d. Geistigen 150
Umgangssprache 70
Umgehungszeremoniell 418
Umwelt; u. Einsicht d. Kindes 109; und Montessori-Material 111; u. Psa. 177
Umweltsbeziehungen 72, 75, 411, 433
Unbewußtes; (Begriff) 180; u. Angst 260; d. Erziehers 322; u. Kindergärtnerin 243
Ungeschicktheit, körperl. 10, 73
Unerziehbarkeit 176
Unlusteffekt 100, 283
Unlust d. Kindes 100, 101, 103, 104
Unordentlichkeit 197
Unterernährung 92
Unterkunftsverhältnisse 186
Unterricht; formalistischer 112; intellektueller 108; moralischer 108
Urangst 410 f. 414
Urinieren; Schwierigkeiten beim 85, 268; stehend 438
Urethrale Phantasie 375
Urszene 304
Urteilsfähigkeit 117 f
Urverbrechen 369

Vaginismus 150
Vaginale; Erregung 344; Sexualfunktion 219
Vater; d. böse 208 f, 365, 368; Liebe z. 312; u. Liebesobjekt 147; als Rivale 336, 338; Symbole für d. 173; Überlegenheit des 134
Vaterersatz, Hund als 448, 451
Vater-Tochter-Beziehung 289
Verbot, ubw. 296
Verbotene; Worte 9; Wünsche 271
Verbrecherideal 376
Verdauung 269; -störungen 129, 435
Verdrängung 150, 173, 207, 262, 264 f, 287, 337, 347, 409, 428, 432, 453 f
Verfolgungsideen 215, 216, 418
Verführung; homosexuelle 163; v. Kindern 75
Verführungs-; -phantasien 403 f; -wunsch 406
Vererbung 74, 179, 322, 412
Vergeltungsangst 324
Vergewaltigungsphantasien 403 f
Verhaltenspsychologie 292
Verlogenheit 246
Verlustangst 429
Vermeidungsmechanismen 313
Verpflegungsverhältnisse 186
Versagungen 74, 98, 113, 149, 299, 339
Verschiebung 428, 434
Verschwiegenheit 436
Verstopfung 206, 210, 253
Vertrauen zwischen Kindern und Erwachsenen 181
Vertraute, Kinder als 323
Verwahrlosung 41, 89 f, 154, 162, 186, 188, 383
Verwahrloste Jugend 92, 164
Verweichlichung 182
Verwendungsfähigkeit 185
Verwöhnung 74
Vitamine 323
Vivian 210 f
Volksschulpraxis 202
Vorpubertät 409
Vorstellung u. Darstellung 286
Vorstellungsidentität 283

Wachstum u. Prügelstrafe 91
Wachstumsmöglichkeit 291, 292
Wagner, Richard 354
Wahrhaftigkeit 328
Wahrnehmungsidentität 283
Wälder, R. 107
Wallace 376
Watson, J. B. 103
Waschschwierigkeit 38
Waschzeremoniell 49
Wehleidigkeit 14
Weibliche Rolle, Ablehnung der 151
Weiblichkeit; Entwicklung der 343, 346, 348; Verleugnung der 449
Weinkrämpfe 217
Werner 89 f
Werner, P. 293 ff
Werkgestaltung 352
Wexberg, Erwin 413
Widerstand 46, 57; affektiver 264; allgemeiner 134 f, 138; gegen d. Analyse 398; und Angst 262; gegen die Anpassung 282; Betrafen d. 131, 133; gegen Dressur 99
Widerstandscharakter 440
Wibele, O. 353
Wilhelm 302 ff
Wille; u. Aktivität 127; und Bewußtsein 114; d. Kindes 107
Willensfreiheit 107
Wirklichkeitsbeziehung 38
Wirtschaftsnot 164
Wissens-; -drang 8, 12, 50, 65, 73 f, 82; -erwerb 21; vermittlung 387, 398; u. Verwendung 153
Wißtrieb 327
Wittels, Fritz 41
Witz 354; u. Ubw. 180
Wohnungsnot 92
Wortschatz 302
Wunderkinder 68
Wünsche; böse 443; libidinöse 80; nach Kindern 57, 281;

verdrängte 322; verbotene 428
Wunscherfüllung, halluzinatorische 283; -typus, weibl. 150 f
Wunschregung, erste des Kindes 283

Zärtlichkeit 74, 135
Zärtlichkeitsbedürfnis 7, 13, 197, 200, 203
Zeichnen i. d. Analyse 19, 64
Zerfahrenheit 180
Zeremonielle 11 f, 23, 38, 456
Zerstörungslust 342
Zerstörungstrieb 105
Zeitlosigkeit d. Kindes 111
Zeitalter des Kindes 188
Zeugungsvorgang 446
Zeugungsvorstellungen 266, 343
Zivilisation 188
Zwang, äußerer 102
Zwanghafte Art d. Denkens 440
Zwangs-; -befürchtungen 447; -erziehungsanstalt 184, 205; -grübeln 177; -handlung 80, 430; -symptome 206, 212, 254, 409; -neurose 80, 177, 183, 313, 419, 430, 449 f, 452
Zwangsneurotischer (e); Hohn 354; Symptome 292, 374, 409 419
Zweig, Stefan 353
Züchtigung, körperliche 91, 185, 190, 227, 273, 383
Zufall u. Psyche 119
Zuwendung z. gleichgeschlechtlichen Elternteil 253
Zulliger, Hans 184—205, 357—377, 418—420

Inhaltsverzeichnis des VII. Jahrganges

Seite

August Aichhorn: Erziehungs-Beratungs-Seminar 153
Alice Bálint: Über eine besondere Form der infantilen Angst 414
Grete Bibring-Lehner: Über die phallische Phase und ihre Störungen beim Mädchen 145
Steff Bornstein: Eine Kinderanalyse 253
— Ein Beitrag zur Psychoanalyse des Pädagogen 314
Edith Buxbaum: Angstäußerungen von Schulmädchen im Pubertätsalter 401
Mary Chadwick: Kindheitserlebnisse von Pflegerinnen kleiner Kinder 322
Sándor Ferenczi: Ein kleiner Hahnemann 169
Hilde Fischer: Sehnsucht und Selbstbefriedigung 140
Josef K. Friedjung: Angst in der Kindheit und als Problem des Kinderarztes . 410
Margaret E. Fries: Beispiele der Spieltechnik in der Analyse des Kleinkindes . 301
Else Fuchs: Neid und Freßgier 220
Hertha Fuchs: Probleme der heilpädagogischen Kindergartengruppen 243
Klara Hofstetter: Gebetzwang einer Vierzehnjährigen 311
Heinrich Meng: Psychoanalyse und Heilpädagogik 176
L. E. Peller-Roubiczek: Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkte der Montessoripädagogik und der Psychoanalyse 93
Karoline Pensimus: Folgen der Entrechtung 233
Emma Plank-Spira: Herbert in der Schule 83
— Affektive Förderung und Hemmung des Lernens 122
Anni Pörtl: Verspätete Reinlichkeitsgewöhnung 224
Fritz Redl: Wir Lehrer und die Prüfungsangst 378
Grete Reiner-Obernik: Erste Beobachtungsergebnisse eines Falles aus der Erziehungsberatung 159
Margarethe Schmaus: Bravheit und neurotische Hemmung 129
Melitta Schmideberg: Kindliche Neurosen 206
Ernst Schneider: Neurotische Depression und Stehlen 293
Editha Sterba: Ein abnormes Kind. Aus seiner Krankengeschichte und Behandlung 5, 45
— Aus der Analyse einer Hundephobie 433
Richard Sterba: Über den Ödipuskomplex beim Mädchen 334
— Theorie der Angst 421
Hans Zulliger: Psychoanalytische Hilfe bei Erziehungsschwierigkeiten 184
— Der Abenteurer-Schundroman 357
— Die Angst im Formdeutversuch nach Dr. Rorschach 418

BERICHTE

Aus „Hundert Lebensregeln für Säuglingspflege“ von Meng u. Federn 39
Brief aus Leipzig 41
Berliner Brief 89
Aus „Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinns“ von Sándor Ferenczi 282
Erziehung im Kindergarten 349
Abraham, Karl: Zur Psychogenese der Straßenangst im Kindesalter 453
— Psychische Nachwirkungen der Beobachtung des elterlichen Geschlechtsverkehres bei einem neunjährigen Kinde . . . 455

CHRONIK 355

Boenheim, Curt: Kinderpsychotherapie in der Praxis *(Meng)* . . 41
Burkersrode, Johann und Ille, Kurt: Charakterbeurteilung von Kindern und Jugendlichen auf Grund psychologischer Betrachtungsweise *(Hoffer)* 165
Bühler, Charlotte: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem *(Meng)* 352
Chadwick, Mary: Adolescent Girlhood *(Kris-Rie)* 288
Dorer, M,: Historische Grundlagen der Psychoanalyse *(Meng)* . . 42
Döring, W. O.: Die Hauptströmungen in der neueren Psychologie *(Bibring)* 165
Fischer, Ruth und Heimann, Franz: Deutsche Kinderfibel *(Strauss-Weigert)* 92
Förster, Rudolf: Über Sexualdelikte und sexuelle Triebrichtungen *(Hoffer)* 91
Fuchs, Hertha: Der Krampus *(Hoffer)* 166
Gesell, Arnold: Körperliche Entwicklung in der frühen Kindheit *(Meng)* 291
Grosz, Karl: Forensische Bedeutung der psychischen Störungen nach Encephalitis *(Hoffer)* 91
Hainz, Joseph: Das religiöse Leben der weiblichen Jugend *(March)* 251
Handwerker, Hans: Wesen, Ursprung und biologische Bedeutung der körperlichen Züchtigung *(Hoffer)* 91
Heimann s. Fischer
Ille s. Burkersrode
Jalkotzy, Alois: Märchen und Gegenwart *(Hoffer)* 166
Lilienthal, S.: Psychoanalyse im Religionsunterricht *(Hoffer)* . . 252
Odenbach, Karl: Neue Versuche über Denktypen an mehr als 2000 Schulkindern *(Landauer)* 167
Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereines. Herausgeg. v. Felix Schlotte *(Hoffer)* 91
Pensimus, Karoline: Krampusbeobachtungen *(Hoffer)* 167
Poppelreuther, Walther: Psychokritische Pädagogik *(Schaxel)* . . 250
Die Preußische Schulgesetzgebung. Eingel. von Karl Grosse *(Hoffer)* 91
Rada, Margarete: Das reifende Proletariermädchen *(Bernfeld)* . . 43
Reik, Theodor: Nachdenkliche Heiterkeit *(Pfister)* 354
Schmideberg, Melitta: The Psychoanalytic Treatment of Asocial Children *(Autoreferat)* 292
Searl, M. N.: Some Contrasted Aspects of Psycho-Analysis and Education *(Autoreferat)* 252
Stulz, Grete: Die sonderpädagogische Arbeit an Jugendlichen *(Schikola)* 44
Tesarek, Anton: Das Kind ist entdeckt *(Schaxel)* 44
Tuszkai, Oedoen: Die Stimmung in der Familie als pädagogisches Milieu *(Hoffer)* 167

Sonderhefte

der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“

Heilpädagogik

(= VII. Jg., Heft 5—6)

Mark 2.—

Ferenczi †: Ein kleiner Hahnemann — Meng: Psychoanalyse und Heilpädagogik — Zulliger: Psychoanalytische Hilfe bei Erziehungsschwierigkeiten — Schmideberg: Kindliche Neurosen — Fuchs Else: Neid und Freßgier — Pörtl: Verspätete Reinlichkeitsgewöhnung — Pensimus: Folgen der Entrechtung — Fuchs Herta: Probleme der heilpädagogischen Kindergartengruppen

Stottern

(= II. Jg., Heft 11—12)

Mark 2.—

Aus dem Inhalt: Schneider: Über den Sinn des Stotterns — Graber: Redehemmung und Analerotik — Coriat: Die Verhütung des Stotterns — usw.

Erziehungsberatung

(= VI. Jg., Heft 11—12)

Mark 2.—

Mit Beiträgen von Aichhorn, Hoffer, Redl, Schikola, Sterba, Zulliger

Spielen und Spiele

(= VI. Jg., Heft 5—6)

Mark 2.—

Mit Beiträgen von Burlingham, Hoffer, Nunberg, Pipal, Roubiczek, Schneider, Wälder, Wolffheim, Zulliger u. a.

Die Psychoanalyse des Kinderzimmers

Von Alice Bálint

(= VI. Jg., Heft 2/3)

Mark 2.—

Intellektuelle Hemmungen

(= IV. Jg., Heft 11—12)

Mark 2.—

Aus dem Inhalt: Federn: Psychoanalytische Auffassung der intellektuellen Hemmung — Hermann: Begabtheit und Unbegabtheit — Bornstein: Sexual- und Intellekthemmung — Stern: Episodische Dummheit einer 16jährigen — usw.

Sterba: Einführung in die psychoanalyt. Libidolehre

(= V. Jg., Heft 2—3)

Mark 2.—

Aus dem Inhalt: I) Trieblehre — II) Sexualtheorie — III) Triebschicksale — IV) Wiederholungszwang und Todestrieb

Menstruation

(= V. Jg., Heft 5—6)

Mark 2.—

Aus dem Inhalt: Horney: Prämenstruelle Verstimmungen — Landauer: Menstruationserlebnis des Knaben — Chadwick: Menstruationsangst — Pipal: Wie es bei Hansi war — usw.

Verlag der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“
Wien I, In der Börse

ANNA FREUD

Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen

100 Seiten Kl. 8° Kartoniert RM. 3·50

INHALT:

ERSTER VORTRAG:
Die infantile Amnesie und der Oedipuskomplex.

ZWEITER VORTRAG:
Das infantile Triebleben.

DRITTER VORTRAG:
Die Latenzperiode.

VIERTER VORTRAG:
Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik.

Anna Freud ist vielleicht die geschickteste Interpretin, die ihr Vater gegenüber den Pädagogen finden konnte. Sie hat eine große praktische Erfahrung und eine glückliche Art, Erfahrungs- und Forschungsergebnisse in einfacher Form darzustellen. Vielleicht gelingt es gerade diesem Buch, durch seine Schlichtheit weitere Kreise praktischer Pädagogen überhaupt erstmal zu ernsthafter Beschäftigung mit der Psychoanalyse anzuregen.

Das Werdende Zeitalter.

VERLAG HANS HUBER, BERN

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien I, Börsegasse 11. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.

ANNA FREUD

Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen

100 Seiten Kl. 8° Kartoniert RM. 3·50

INHALT:

ERSTER VORTRAG:
Die infantile Amnesie und der Oedipuskomplex.

ZWEITER VORTRAG:
Das infantile Triebleben.

DRITTER VORTRAG:
Die Latenzperiode.

VIERTER VORTRAG:
Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik.

Anna Freud ist vielleicht die geschickteste Interpretin, die ihr Vater gegenüber den Pädagogen finden konnte. Sie hat eine große praktische Erfahrung und eine glückliche Art, Erfahrungs- und Forschungsergebnisse in einfacher Form darzustellen. Vielleicht gelingt es gerade diesem Buch, durch seine Schlichtheit weitere Kreise praktischer Pädagogen überhaupt erstmal zu ernsthafter Beschäftigung mit der Psychoanalyse anzuregen.

Das Werdende Zeitalter.

VERLAG HANS HUBER, BERN

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien I, Börsegasse 11. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, VII. Jg. (1933), Heft 10—12 (Okt.—Dez.)

Erik Carlsson.

VII. Jahrg. Oktober—Dezember 1933 Nr. 10—12

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Die Angst des Kindes

Hans Zulliger . . . . Der Abenteurer-Schundroman

Fritz Redl . . . . . Wir Lehrer und die Prüfungsangst

Edith Buxbaum . . . Angstäußerungen von Schulmädchen im Pubertätsalter

Josef K. Friedjung . Angst in der Kindheit und als Problem des Kinderarztes

Alice Bálint . . . . . Über eine besondere Form der infantilen Angst

Hans Zulliger . . . . Die Angst im Formdeutversuch nach Dr. Rorschach

Richard Sterba . . . Theorie der Angst

Editha Sterba . . . . Aus der Analyse einer Hundephobie

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 3·—